

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти

«До захисту допускаю»

завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти

д. пед. наук, професор

_____ Тетяна ЛОГВИНЕНКО

« _____ » _____ 2025 р.

**Організаційно-педагогічні засади соціалізації осіб з
особливими освітніми потребами в умовах
інклюзивного середовища**

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки
галузі знань 01 «Освіта/ Педагогіка»

Магістерська робота
на здобуття кваліфікації – «Магістр з освітніх, педагогічних наук
за спеціалізацією «Інклюзивна освіта»

Автор роботи: студентка групи ІО-2425М

Мар'яна БАЖАН _____

Науковий керівник: кандидат псих. наук,

доцент **Мар'яна ГРИНЦІВ** _____

Дрогобич, 2025

Анотація

У магістерській роботі досліджено організаційно-педагогічні засади соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. Розкрито сутність і зміст соціалізації, охарактеризовано психолого-педагогічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами, проаналізовано вітчизняний і зарубіжний досвід соціалізації в інклюзивному освітньому просторі. Визначено соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Розроблено та впроваджено соціально-педагогічну програму сприяння успішній соціалізації, що спрямована на розвиток комунікативних умінь, самостійності та позитивного ставлення до себе. Результати дослідження підтвердили важливість створення сприятливого інклюзивного середовища та партнерської взаємодії педагогів, батьків і однолітків у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: соціалізація, особливі освітні потреби, інклюзивне середовище, соціальна компетентність, соціально-педагогічні умови, педагогічна підтримка.

Abstract

The master's thesis explores the organizational and pedagogical principles of socialization of individuals with special educational needs in an inclusive environment. The essence and content of socialization are revealed, the psychological and pedagogical features of the development of children with special educational needs are characterized, and domestic and foreign experience of socialization in an inclusive educational space is analyzed. The socio-pedagogical conditions for the formation of social competence of children with special educational needs are determined. A socio-pedagogical program to promote successful socialization, aimed at the development of communication skills, independence and a positive attitude towards oneself, has been developed and implemented. The results of the study confirmed the importance of creating a favorable inclusive environment and partnership interaction between teachers, parents and peers in the process of socialization of children with special educational needs.

Key words: socialization, special educational needs, inclusive environment, social competence, socio-pedagogical conditions, pedagogical support.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі	9
1.1. Сутність, зміст і структура соціалізації дітей з особливими освітніми потребами	9
1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку та функціонування дітей з особливими освітніми потребами	15
1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.....	21
Висновки до першого розділу.....	33
РОЗДІЛ 2. Соціально-педагогічні аспекти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі	35
2.1. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі.....	35
2.2. Соціально-педагогічна програма сприяння успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища.....	44
Висновки до другого розділу.....	52
ВИСНОВКИ	54
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	57
ДОДАТКИ	64

ВСТУП

В останнє десятиліття в Україні спостерігається значне зростання уваги до практики спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у межах єдиного освітнього простору. Така тенденція пов'язана з активним упровадженням державної концепції розвитку інклюзивної освіти [17].

На рівні державної політики було ухвалено низку нормативно-правових документів, які гарантують дітям з психофізичними порушеннями можливість здобувати якісну освіту у звичайних школах за місцем проживання. Закон України «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»[34], Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», Постанова Кабінету Міністрів України від 09 грудня 2020 року № 1289 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з ООП у закладах освіти» – ці та інші документи стали основою для створення умов, що сприяють виявленню творчого потенціалу й розвитку індивідуальних здібностей дітей з особливостями розвитку.

Шлях осіб з інвалідністю до рівноправного статусу в суспільстві був складним і суперечливим. У минулому вони часто опинялися на узбіччі суспільного життя, перебуваючи в ізоляції та вважаючись «непотрібними». Сучасний етап розвитку демонструє принципово новий підхід – від відокремлення й сегрегації до ідеї інтеграції та формування інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечує рівний доступ до знань усім дітям без винятку.

Важливу роль у цьому процесі відіграють інклюзивно-ресурсні центри, діяльність яких спрямована на підтримку масових шкіл та допомогу в організації навчання дітей з ООП. Сьогодні інклюзія поступово впроваджується в багатьох освітніх закладах міст і сіл України, і цей напрям розвитку

справедливо розглядається як один із найпрогресивніших у сфері освітньої політики держави.

У Концепції розвитку інклюзивного навчання, затвердженій Наказом МОН України від 01.10.2010 № 912 [26], наголошується, що ефективне запровадження інклюзивних практик вимагає комплексних дій на державному рівні. Йдеться, зокрема, про формування нової філософії політики щодо дітей з ООП, удосконалення правової бази відповідно до міжнародних угод у сфері прав людини, а також про створення й поширення сучасних моделей інклюзивного навчання у дошкільних і шкільних закладах.

Створення інклюзивного освітнього простору на практиці означає, що дитина, чий психофізичний розвиток відрізняється від нормативного внаслідок певних діагнозів, отримує шанс не тільки здобути освіту на рівні зі своїми ровесниками, але й відчувати себе невід'ємною частиною шкільної спільноти. Це, у свою чергу, забезпечує формування в неї усвідомлення власної соціальної значущості та можливість стати повноцінним громадянином держави з рівними правами.

Інклюзивна освіта розглядається на стику багатьох наук – філософії, педагогіки, психології, соціології, економіки, соціальної роботи, політології. Для України важливим є врахування зарубіжного досвіду країн, де інклюзивні підходи вже давно стали частиною освітніх практик. Зокрема, у працях Г. Давиденко [11] детально описано приклади організації інклюзії в країнах Європейського Союзу. Разом із тим, навіть попри наявність значної кількості інформації про інклюзію, ставлення педагогів і батьків до спільного навчання дітей з ООП та їхніх однолітків є різним.

Результати досліджень засвідчують, що велика частина педагогічних кадрів плутають поняття «інклюзія» та «інтеграція», розглядаючи їх як тотожні. Окрім цього, деякі вчителі виявляють упереджене ставлення до ідеї інклюзивного навчання й не сприймають його як важливий напрям модернізації школи. Таким чином, зазначені чинники зумовлюють необхідність цілеспрямованої роботи. Це й обумовило вибір теми магістерського

дослідження: «Організаційно-педагогічні засади соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища».

Об'єкт дослідження: процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови, що сприяють ефективній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у шкільному інклюзивному середовищі.

Мета магістерської роботи: наукове обґрунтування та розробка соціально-педагогічної програми, яка забезпечує успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

До основних завдань дослідження належать:

- розкриття сутності та змісту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому середовищі;
- вивчення особливостей психофізичного функціонування дітей із різними нозологіями;
- дослідження вітчизняного та закордонного досвіду соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у школах;
- визначення соціально-педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу соціалізації;
- створення програми, спрямованої на успішне включення дітей з особливими освітніми потребами у шкільне інклюзивне середовище.

Методи дослідження. У процесі роботи було використано комплекс загальнонаукових та теоретичних методів. До загальних методів пізнання віднесено діалектичний, логічний, історичний, а також прийоми систематизації, узагальнення та порівняння. Серед теоретичних методів застосовано: аналіз наукової літератури з метою визначення концептуальних засад проблеми, вивчення та узагальнення передового досвіду соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, аналіз документів, що регламентують досліджувану сферу, а також методи синтезу та моделювання.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження, його висновки та рекомендації були представлені на V Всеукраїнській міждисциплінарній науково-практичній конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (м. Тернопіль, 2025 р.).

Публікації. Основні положення та висновки магістерської роботи викладено у тезах доповіді «Процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти», оприлюднених на V Всеукраїнській міждисциплінарній науково-практичній конференції «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» (м. Тернопіль, 23 травня 2025 р.).

Наукова новизна та значущість отриманих результатів полягає в уточненні та систематизації уявлень про сутність і зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також у теоретичному обґрунтуванні умов її ефективності.

Практичне значення роботи виявляється у створенні соціально-педагогічної програми, що може бути впроваджена в практику закладів загальної середньої освіти та спрямована на підвищення результативності процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Сфера застосування результатів включає заклади загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсні центри, а також заклади реабілітації дітей з інвалідністю.

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох основних розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1. Теоретичні засади соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі

1.1. Сутність, зміст і структура соціалізації дітей з особливими освітніми потребами

Одним із ключових завдань інклюзивної освіти є не лише опанування дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) навчальних програм, але й формування у них практичних умінь і життєвих навичок, що забезпечують подальшу успішну соціалізацію.

Соціалізація є одним із визначальних чинників повноцінного розвитку особистості та її здатності ефективно функціонувати в суспільстві. У науковій літературі цей термін (від лат. *socialis* – суспільний) трактується як процес входження індивіда у соціальне середовище, активного засвоєння ним соціального досвіду, норм, цінностей і ролей, необхідних для успішної життєдіяльності. Соціалізація охоплює кілька послідовних стадій:

- адаптація – пристосування до соціального середовища, його вимог та очікувань;
- індивідуалізація – усвідомлення власних можливостей і особливостей;
- інтеграція – пошук власного місця у суспільстві через використання індивідуальних якостей та здібностей;
- попередня професійна підготовка – період, що забезпечує готовність дитини до трудової діяльності та самореалізації.

Т. Алексєнко наголошує, що соціалізація є однією з базових категорій соціальної педагогіки та міждисциплінарним поняттям, яке досліджується педагогікою, психологією, соціологією, філософією та іншими науками. На її думку, цей процес відображає набуття дитиною соціального досвіду у різних видах діяльності та комунікації, виконання соціальних ролей, засвоєння моделей поведінки у взаємодії з різними агентами соціалізації (батьками, педагогами, однолітками, значущими дорослими) у різних соціальних середовищах – від сім'ї до школи й ширшого соціуму [1].

Діти з ООП у процесі соціалізації нерідко стикаються з труднощами, що можуть призводити до емоційної травматизації, яка негативно впливає на їхню поведінку та взаємодію з оточенням.

У їхньому розвитку можна виокремити кілька ключових етапів соціалізації.

Перший етап – входження у соціальне середовище. Він неможливий без активної участі сім'ї, яка є першим і найважливішим соціальним інститутом. Саме сім'я створює базове середовище для фізичного, емоційного, інтелектуального, культурного та духовного розвитку дитини з ООП. Вона формує первинні уявлення про цінності, норми взаємин і моральні орієнтири. Ефективність соціалізації залежить від того, наскільки адекватно члени родини приймають особливості дитини, як швидко адаптуються до її потреб і які стратегії виховання та реабілітації застосовують [48].

Разом з тим існують типи сімей, які можуть мати деструктивний вплив на процес соціалізації дитини:

- Авторитарна сім'я – характеризується жорсткою ієрархією у відносинах між батьками та дітьми, що часто супроводжується емоційною холодністю й атмосферою страху.

- Неблагополучна сім'я – у ній через низький рівень культури, поширення адикцій (алкоголізм, наркоманія тощо) втрачається виховний потенціал. У таких умовах виявлення особливостей розвитку дитини часто відбувається занадто пізно, вже у шкільному віці.

- Неповна сім'я – складається з одного з батьків і дитини (або кількох дітей). Хоча у таких родинах зазвичай відсутні відверті конфлікти, проте брак виховного впливу, особливо за відсутності гендерної відповідності між дитиною та батьком/матір'ю, може ускладнювати соціалізацію [3].

Окремо виділяють сім'ї, у яких є підвищений ризик соціалізаційних труднощів у дітей:

- Молоді сім'ї, де обидва батьки ще не мають достатнього життєвого й виховного досвіду. Це ускладнює процес формування у дітей з ООП необхідних навичок та установок.

- Багатодітні сім'ї (три й більше дітей). З одного боку, у таких родинах діти з ранніх років навчаються враховувати потреби інших, що сприяє розвитку альтруїзму. Проте значне фізичне й психоемоційне навантаження на батьків, насамперед на матір, обмежує можливості для індивідуальної уваги й підтримки розвитку кожної дитини.

Таким чином, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є багатограним процесом, що охоплює різні сфери життя та залежить від взаємодії сімейного, освітнього та соціального середовища.

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами у сім'ї та закладі загальної середньої освіти. Коли в родині з'являється дитина з тяжким діагнозом, що впливає на всі сфери її життєдіяльності, батьки зазвичай проходять кілька психологічних етапів прийняття цієї ситуації [51].

Перший етап – це стан шоку, розгубленості й страху. Батьки відчують безсилля та сильну тривогу за майбутнє дитини. У цей момент лише починає формуватися емоційний зв'язок між батьками та їхньою особливою дитиною.

Другий етап пов'язаний із запереченням діагнозу. Інвалідність дитини сприймається як форма втрати, тому реакція батьків часто збігається з класичними стадіями переживання горя. Найбільш небезпечним наслідком цього етапу є відмова від проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки та від допомоги фахівців, що значно ускладнює подальший розвиток дитини.

Третій етап – перехід від заперечення до короткочасної стадії «торгу». У цей час батьки подумки повертаються в минуле, намагаються змінити обставини («А якби...»), шукають можливість «виторгувати» здоров'я для дитини. Усвідомлення безповоротності ситуації нерідко призводить до депресії, яка може затримати формування адекватного ставлення до особливостей дитини. Небезпека полягає в тому, що, «застрягнувши» на цих підстадіях,

батьки можуть почати звертатися до шарлатанів або переживати тяжкі психічні розлади, не використовуючи власний виховний і реабілітаційний потенціал.

Четвертий етап – психічна адаптація, яка базується на повному прийнятті особливостей розвитку дитини. Це є ключовою умовою для розкриття конструктивного потенціалу сім'ї у вихованні та підтримці дитини.

П'ятий етап – активна, цілеспрямована поведінка батьків, спрямована на пошук допомоги, складання планів щодо майбутнього дитини та включення її у різні форми соціалізації. Водночас, навіть на цій стадії іноді виникають деструктивні варіанти поведінки – звернення до «екстрасенсів», «зцілителів» та інших псевдоспеціалістів, що не лише затримує розвиток дитини, а й може завдати шкоди. У таких випадках можна говорити про зовнішнє, а не справжнє прийняття ситуації, адже насправді батьки залишаються на попередньому рівні – у стадії «торгу».

Важливою педагогічною метою є допомогти батькам побачити в дитині з ООП особистість, що потребує поваги й підтримки. Родина повинна відчувати турботу та зацікавленість з боку педагогів, які прагнуть стати союзниками у процесі виховання та розвитку. Серед чинників успішної соціалізації дитини в сім'ї особливе значення мають: прийняття дитини такою, якою вона є; похвала та заохочення; постійний діалог і уважне ставлення; акцентування на сильних сторонах; надання інструкцій у формі прохання [4].

Співпраця з батьками дітей з ООП передбачає:

- встановлення довірливих стосунків;
- включення їх до батьківського колективу класу;
- постійний обмін інформацією про дитину;
- участь у складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР) та навчальних планів;
- залучення до освітнього й виховного процесу, а також до позакласних заходів;
- спільну роботу з командою психолого-педагогічного супроводу;

- створення рекомендацій для родини щодо особливостей виховання та розвитку;

- участь у формуванні портфоліо дитини;
- організацію соціально-педагогічної підтримки сім'ї у школі.

Основними формами взаємодії вчителів із батьками в інклюзивному середовищі є: батьківські збори, консультації, тренінги, індивідуальні та групові бесіди, відвідування сімей, дні відкритих дверей, відкриті уроки, створення інформаційних куточків та випуск тематичних видань.

Другий етап соціалізації – перебування дитини у закладі освіти. Тут особливу роль відіграє інклюзивне навчання [43]. Л. Виготський наголошував, що розвиток дитини залежить від середовища, у якому вона зростає. Він підкреслював, що штучне створення однорідних груп дітей з ООП суперечить природним закономірностям розвитку, адже дитина з особливими потребами прагне тягнутися до ровесників із вищим рівнем розвитку, що стає важливим чинником колективної діяльності та соціального прогресу.

Учитель у закладі освіти стає головним агентом шкільної соціалізації. Його завдання – створити модель взаємодії дитини з ширшим соціумом. При цьому соціалізуюча функція відрізняється від виховної: якщо виховання зосереджене на формуванні духовно-моральних і культурних цінностей, то соціалізація спрямована на підготовку дитини з ООП до життя у реальному, часто суперечливому соціальному середовищі.

Ефективність соціалізаційного впливу школи визначається не лише навчальною програмою, а й так званими «прихованими» чинниками: атмосферою закладу, стилем педагогічної взаємодії, міжособистісними стосунками, організаційною культурою. Разом із тим формальні аспекти освітнього процесу також мають соціалізуючий ефект, адже охоплюють зміст навчання, організацію занять, способи оцінювання, умови навчального середовища, співпрацю з батьками та іншими інституціями [48].

Серед ключових принципів роботи вчителя з дітьми з ООП виділяють:

- рівне ставлення до них нарівні з іншими учнями;

- залучення до спільних форм навчальної й позакласної діяльності з урахуванням адаптованих завдань;

- створення умов для участі у святах, конкурсах, екскурсіях та інших соціально значущих заходах [23].

Процес соціалізації дитини охоплює розвиток її інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої сфер, формування позитивної Я-концепції, адаптацію в колективі, подолання вікових і соціально-педагогічних труднощів, а також залучення до суспільно корисної діяльності. Проте питання управління соціалізацією дітей з особливими потребами в сучасній освіті й досі залишається недостатньо розробленим.

Виховання та навчання дітей з ООП має спиратися на комплекс спеціальних психолого-педагогічних і культурно-гігієнічних заходів, спрямованих не лише на компенсацію труднощів, а й на перспективний розвиток. Важливим завданням є формування у суспільстві толерантного ставлення до таких дітей і забезпечення умов для їхньої гармонійної інтеграції.

Метою психолого-педагогічного супроводу є вивчення особистісного потенціалу дитини, її когнітивного, емоційно-вольового, мотиваційного та соціального розвитку, а також створення умов для її професійного самовизначення й успішної адаптації [37].

Отже, управління соціалізацією дітей з ООП у закладі освіти передбачає:

1. Координацію роботи фахівців (учителів, асистентів, психологів, дефектологів) з батьками.
2. Підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзивної освіти.
3. Організацію спеціальних психолого-педагогічних і розвивальних заходів.
4. Створення умов для інтеграції дітей у колектив та розвиток їхніх комунікативних навичок.
5. Забезпечення партнерської взаємодії між батьками дітей із нормотиповим і порушеним розвитком.
6. Реалізацію комплексних заходів із профілактики булінгу [44].

Таким чином, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами має бути керованим процесом, у якому важливу роль відіграє адміністрація закладу та активна участь батьківських спільнот. Саме від ефективної співпраці всіх учасників освітнього процесу залежить створення середовища, у якому дитина з ООП почуватиметься комфортно, гідно та рівноправно серед однолітків.

1.2. Психолого-педагогічні особливості розвитку та функціонування дітей з особливими освітніми потребами

Термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює досить широку групу дітей, до якої належать учні з відхиленнями психофізичного розвитку, діти з високим рівнем обдарованості, а також ті, хто належить до соціально незахищених або вразливих категорій населення [7]. Діти з порушеннями психофізичного розвитку мають певні відхилення від звичайного темпу чи рівня розвитку, які зумовлені або генетичною схильністю, або негативними впливами середовища. Сфера відхилень дуже широка, і причини їх виникнення пов'язані з поєднанням зовнішніх (екзогенних) та внутрішніх (ендогенних) факторів. Варто зазначити, що первинні розлади часто зумовлюють появу вторинних і навіть третинних труднощів, які ускладнюють загальний розвиток дитини.

У спеціальній педагогіці традиційно виділяють кілька категорій учнів з особливостями психофізичного розвитку. До них належать: діти з порушеннями слуху, діти з порушеннями зору, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, учні з мовленнєвими порушеннями, діти з порушеннями опорно-рухового апарату, діти з комплексними порушеннями, а також діти з розладами емоційно-вольової сфери та розладами аутистичного спектра [2].

Залежно від походження проблем розвитку, усі порушення поділяють на вроджені та набуті. Вроджені труднощі формуються ще під час внутрішньоутробного розвитку плоду під впливом інфекцій, інтоксикацій, гормональних збоїв, генетичних мутацій, резус-конфлікту або внаслідок дії

алкоголю, наркотиків і токсичних речовин. Набуті ж порушення виникають під час пологів чи впродовж життя дитини – через травми, інфекційні хвороби, асфіксію, важкі ускладнені пологи, механічні ушкодження чи крововиливи у мозок.

Учні з подібними порушеннями нерідко мають труднощі із запам'ятовуванням, повільніше відтворюють матеріал із пам'яті, демонструють нестійку концентрацію уваги, що значно впливає на їхнє навчання та соціальну взаємодію [25].

Категорії дітей з психофізичними особливостями

1. Діти з порушеннями слуху.

До цієї групи належать особи з порушенням слуху, особи з повною втратою слуху, особи з частковою втратою слуху. Незважаючи на складності у вербальному спілкуванні, за умов збереженого інтелекту вони мають досить високі шанси на успішну соціалізацію завдяки письмовій комунікації. Вибір професії для них обмежений, проте є спеціальності, де відсутність слуху навіть полегшує роботу, наприклад, на підприємствах із високим рівнем шуму.

2. Діти з порушеннями зору.

Особи з порушенням зору, особи з повною втратою зору, особи з частковою втратою зору. Такі діти стикаються з труднощами самостійності через недосконалу інфраструктуру в українських містах. Європейський досвід довів, що універсальний дизайн середовища (тактильні доріжки, озвучений транспорт, доступні будівлі) значно підвищує рівень автономії цієї категорії [18].

3. Діти з тяжкими мовленнєвими порушеннями.

Ця група є неоднорідною. У частини дітей порушення мовлення майже не заважають соціалізації, а в інших вони стають серйозною перешкодою для комунікації та професійної реалізації. Мовленнєві порушення можуть охоплювати як усне, так і писемне мовлення, що ускладнює навчання та спілкування.

4. Діти з інтелектуальними порушеннями.

Це одна з найтяжчих категорій, оскільки процес соціалізації безпосередньо пов'язаний із рівнем когнітивних можливостей. Чим глибші інтелектуальні порушення, тим важче сформувати культурно-гігієнічні навички, засвоїти соціальний досвід і здобути професійні компетентності [45, 50].

5. Діти із затримкою психічного розвитку (ЗПР).

Ця група включає кілька підтипів, і хоча проблеми різняться, у цілому прогноз соціалізації позитивний. За умови своєчасної підтримки та корекції більшість дітей із ЗПР можуть адаптуватися до шкільного середовища й суспільного життя.

6. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату.

Рухові обмеження істотно впливають на спосіб життя, але в сучасному інформаційному суспільстві потенціал соціалізації для цієї категорії зріс.

Онлайн-комунікація, дистанційне навчання й цифрові професії відкривають для них нові можливості, зменшуючи бар'єри фізичної ізоляції.

7. Діти з комплексними порушеннями.

Поєднання кількох патологій значно ускладнює процес соціалізації. Такі діти потребують багатопрофільної допомоги та комплексного підходу.

Мовленнєві розлади включають відхилення, що ускладнюють спілкування та обмежують соціальні контакти. Вони можуть стосуватися звуковимови, словникового запасу, граматичної будови мови або комунікативних функцій мовлення. Мовленнєві порушення здатні бути як самостійними порушеннями, так і проявом інших аномалій чи наслідком серйозних захворювань [40].

Порушення інтелектуального розвитку характеризується значними обмеженнями у формуванні знань, навичок, у здатності до соціальної адаптації та засвоєння культурного досвіду.

На відміну від розумової відсталості, затримка психічного розвитку має інший механізм прояву: вона пов'язана з уповільненням дозрівання окремих психічних функцій та загального психофізіологічного розвитку. Причини ЗПР

можуть бути різними - як біологічного, так і соціального характеру, або ж поєднаними. Діти з подібними труднощами зазвичай не можуть ефективно опанувати стандартну програму загальноосвітньої школи без спеціально створених умов, проте їхні можливості є значно ширшими, ніж у дітей із розумовою відсталістю. Вони здатні оволодівати більш глибокими знаннями, робити узагальнення, застосовувати вивчене у практичних ситуаціях, а також позитивно реагують на педагогічну підтримку.

Основними різновидами ЗПР є:

- ЗПР конституційного походження (різні форми психічного та психофізичного інфантилізму);
- ЗПР соматогенного характеру, спричинена важкими або хронічними хворобами;
- ЗПР психогенного генезу, зумовлена несприятливими соціальними умовами (дефіцитом уваги, конфліктами у родині тощо);
- цереброастенічна форма, пов'язана з органічними ураженнями нервової системи [33].

Кожен з перелічених варіантів має власні особливості перебігу та потребує диференційованої допомоги, яка обов'язково повинна поєднувати педагогічні, психологічні та медичні заходи.

Порушення опорно-рухового апарату.

Різні порушення в цій сфері можуть бути викликані як хворобами нервової системи, так і вродженими або набутими патологіями. Серед найбільш поширених причин можна виокремити:

- захворювання нервової системи: дитячий церебральний параліч, наслідки поліомієліту;
- вроджені патології: кривошия, вроджений звих стегна, деформації стоп (клишоногість), аномалії розвитку хребта (сколіоз);
- набуті порушення: травми головного чи спинного мозку, переломи, поліартрити, кісткові захворювання (наприклад пухлини кісток, туберкульоз), а також системні хвороби.

Попри різноманітність форм, провідною проблемою більшості дітей із зазначеними розладами є рухова - затримка у формуванні рухових умінь, їхнє спотворення або повна втрата певних функцій. Це безпосередньо впливає на рівень соціальної адаптації та можливості для самостійного життя.

Порушення емоційно-вольової сфери.

У низки дітей проблеми навчання та труднощі у поведінці пов'язані не стільки з когнітивними обмеженнями, скільки з емоційними порушеннями та порушеннями у формуванні вольових якостей. Подібні відхилення можуть виникати через тяжкі психічні переживання, хронічні стресові ситуації, довготривалі несприятливі умови соціального середовища або ж як прояв різних форм психопатій.

До категорії емоційно-вольових порушень зараховують:

- ранній дитячий аутизм,
- реактивні стани, що виникають у відповідь на сильний стрес,
- конфліктні переживання та їх довготривалі наслідки,
- психопатичні форми поведінки, що ускладнюють соціальні контакти.

Ці труднощі істотно впливають на процеси інтеріоризації й екстеріоризації соціального досвіду, знижують рівень комунікації та ускладнюють адаптацію у колективі.

Комплексні порушення.

Окрему групу становлять діти, у яких поєднується кілька важких аномалій одночасно - наприклад, порушення зору й слуху, розлади опорно-рухового апарату у поєднанні з інтелектуальною недостатністю чи затримкою психічного розвитку. Серед найвідоміших прикладів - сліпоглухонімі діти, для яких процес соціалізації є особливо складним і потребує багатовекторної та тривалої корекційної роботи.

Загальні риси проблем розвитку.

Хоча специфічні прояви різних категорій дітей з особливими освітніми потребами істотно відрізняються, для них характерні й низка спільних труднощів:

- соціальна дезадаптація та проблеми включення в колектив;
- уповільнене або спотворене сприймання інформації;
- обмежений розвиток моторики;
- порушення мовлення;
- порушення мислення та інтелектуальної діяльності;
- низька пізнавальна активність у порівнянні з однолітками;
- брак уявлень про навколишній світ та міжособистісні відносини;
- проблеми в особистісному становленні (невпевненість у собі, відчуття меншовартості, залежність від дорослих, егоцентризм, агресивність, песимістичне ставлення до життя, неадекватна самооцінка, труднощі в контролі власної поведінки).

Усі ці чинники разом зумовлюють затримку у формуванні психічних новоутворень, які повинні з'являтися на кожному віковому етапі. При цьому слід враховувати, що характер і ступінь вираженості вказаних недоліків у різних дітей є різним, а їхні комбінації можуть значно відрізнятися, що потребує індивідуального підходу до кожної дитини.

В освітній практиці для осіб з інтелектуальними порушеннями застосовуються дві основні форми навчання: індивідуальна (домашня) та колективна (шкільна чи дошкільна). Діти та підлітки з легким і середнім ступенем розумової відсталості здатні опанувати елементарні загальноосвітні знання, а також оволодівати професіями, що не потребують високого рівня інтелектуальної напруги чи складних комунікативних навичок. Це дозволяє їм у подальшому жити самостійно, брати участь у трудовій діяльності та поступово інтегруватися в соціальне середовище [36].

Натомість особи з тяжкими і глибокими формами інтелектуальних порушень здебільшого навчаються за індивідуальними програмами, розробленими з урахуванням їхніх особливостей розвитку. Навіть після завершення навчання вони стикаються з серйозними труднощами у сфері соціальної адаптації, що зумовлює їхню обмежену здатність до повністю

самостійного життя. Такі люди найчастіше потребують постійної підтримки з боку родини, педагогів чи соціальних працівників.

Ключовим завданням школи є не лише надання знань, але й формування в учнів базових загальнолюдських цінностей, підготовка до суспільно корисної праці у сфері виробництва та обслуговування. Йдеться про цілеспрямоване виховання особистості, яка зможе знайти власне місце у житті та реалізувати свій потенціал у доступних видах діяльності.

Досягнення цієї мети відбувається завдяки кільком взаємопов'язаним напрямкам педагогічної роботи:

а) забезпечення засвоєння школярами загальноосвітніх знань у такому обсязі, який максимально відповідає їхнім пізнавальним можливостям;

б) проведення психолого-педагогічних заходів, спрямованих на підтримку психічного здоров'я та створення сприятливого охоронного режиму, що включає корекційно-виховну діяльність, орієнтовану на подолання відхилень, пов'язаних з ураженням центральної нервової системи;

в) корекція мовленнєвих порушень, що сприяє розвитку комунікативних здібностей і полегшує соціальну взаємодію;

г) формування навичок самообслуговування, а також здійснення трудової і професійної підготовки з урахуванням індивідуальних можливостей учнів;

д) виховання культури поведінки, дисциплінованості, поваги до суспільних норм і правил співжиття, що створює підґрунтя для майбутньої інтеграції у колектив.

Таким чином, школа виконує не лише освітню, але й важливу соціалізуючу функцію, адже її діяльність спрямована на підготовку дітей з інтелектуальними порушеннями до максимально самостійного та продуктивного життя в умовах суспільства.

1.3. Вітчизняний і зарубіжний досвід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища

В Україні останніми роками простежується стійка тенденція до збільшення кількості дітей із психофізичними порушеннями та функціональними обмеженнями. Причини цього явища різноманітні. До очевидних можна віднести погіршення екологічних умов, поширення алкоголізації та наркотизації серед молодих батьків, а також наслідки військової агресії РФ. Водночас існують і менш помітні фактори – зокрема, значний розвиток медицини. Завдяки сучасним технологіям сьогодні виживають діти, які ще кілька десятиліть тому не мали шансів на життя через складні пологи чи важкі інфекційні хвороби. Наприклад, у минулому дитина з тяжкою бактеріальною інфекцією могла загинути, тоді як сьогодні її лікують, але інколи терапія призводить до втрати слуху через використання ототоксичних препаратів.

Міжнародне законодавство визнає дітей з порушеннями розвитку повноправними членами суспільства та активними учасниками освітнього процесу. Різні країни розробляють власні моделі задоволення освітніх потреб дітей з ООП, проте спільною тенденцією є орієнтація на їх інтеграцію в суспільство [46].

Інклюзивна освіта передбачає створення умов, за яких усі учні, незалежно від індивідуальних особливостей, мають рівний доступ до навчання, можливість отримувати знання, набувати життєвого досвіду й долати соціальні упередження. Навчання дітей із психофізичними порушеннями нині ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, ефективність якої доведена багатьма науковими дослідженнями та практичним досвідом. Цей підхід передбачає, що відмінності між людьми є природними, тому навчальний процес має адаптуватися під індивідуальні особливості дитини, а не навпаки. Виважена педагогіка тісно пов'язана з ідеями диференційованого навчання та гуманістичною парадигмою освіти. Вона орієнтована не лише на потреби дітей з ООП, а й сприяє якіснішому навчанню всіх учнів, допомагаючи уникнути формалізму та невиправданих витрат ресурсів [21].

Із 1970-х років у країнах Західної Європи та США розпочалася масштабна реформа спеціальної освіти, яка сприяла переходу від сегрегаційних форм навчання до інтегрованої та інклюзивної системи.

У США право дитини на інклюзивну освіту закріплене на рівні законодавства. Важливим нормативним документом став Закон «Про освіту осіб з особливими освітніми потребами». Він уперше замінив поняття «дитина з інвалідністю» на більш коректне – «дитина з особливими освітніми потребами» та визначив шість базових принципів інклюзивної освіти:

1. безкоштовний доступ до освіти відповідного рівня;
2. комплексне оцінювання можливостей та результатів навчання дитини;
3. індивідуалізація навчального плану;
4. створення сприятливого освітнього середовища;
5. активна участь батьків у процесі ухвалення рішень;
6. гарантії захисту прав дитини.

Для освітніх систем США та Канади характерна майже повна відсутність спеціалізованих шкіл. Це означає, що усі учні з ООП навчаються у звичайних школах, де їм надається необхідна підтримка. При вступі дитини до школи спеціальна комісія (директор, психолог, шкільний лікар, вузькопрофільні спеціалісти) оцінює її стан і визначає оптимальну форму навчання – групову, індивідуальну чи домашню. У закладі обов'язково працює вчитель спеціальної освіти, який разом з іншими педагогами розробляє індивідуальну програму, готує дидактичні матеріали та завдання. За потреби до освітнього процесу залучається асистент учителя, що супроводжує дитину з ООП.

Додаткове фінансування спрямовується на забезпечення навчання таких учнів, а за наявності комплексних порушень надаються додаткові кошти на кожну складову проблеми.

Вартий уваги італійський досвід, адже Італія стала однією з перших європейських країн, що визнала пріоритетність інклюзивної освіти. На сьогодні ця держава демонструє найвищий показник залучення дітей з ООП до

загальноосвітніх закладів – понад 99,6%. Важливо, що спеціальних шкіл або окремих класів в Італії не існує.

Унаслідок активних громадських і політичних ініціатив в Італії було ухвалено новий «Закон про освіту», що став переломним моментом у розвитку інклюзивної практики. Він юридично закріпив право усіх дітей без винятку навчатися у закладах загальної середньої освіти, а їхнім батькам надав можливість самостійно обирати школу. Для створення необхідних умов держава передбачила низку важливих заходів, серед яких:

- організація безкоштовного транспортування учнів з дому до школи та у зворотному напрямку;
- ліквідація архітектурних бар'єрів у шкільних будівлях;
- надання підтримки дітям зі складними вадами розвитку.

Подальший розвиток інклюзивної освіти в Італії пов'язаний зі змінами до «Закону про освіту» від 1977 року. Відтоді діти з особливими освітніми потребами отримали право навчатися за місцем проживання, тобто разом зі своїми однолітками. Закон також заборонив існування навіть спеціальних класів у загальноосвітніх школах. Інклюзивні класи було обмежено до 20 учнів, серед яких не більше двох могли бути дітьми з ООП, котрі потребували індивідуальної програми навчання та постійної допомоги з боку педагогів і фахівців різного профілю.

Черговий етап реформування настав у 1992 році, коли оновлений «Закон про освіту» поширив принципи інклюзії не лише на середню, а й на дошкільну та вищу школу. На цьому етапі особливого значення набула співпраця між освітніми закладами, соціальними й медичними установами, а також посилення ролі батьків у навчальному процесі. У школах було введено посади асистентів учителя, які разом із класним педагогом несли відповідальність за прогрес учня з ООП, брали участь у підготовці індивідуальної програми розвитку, а також координували надання психолого-педагогічної допомоги як у школі, так і в медико-реабілітаційних центрах.

Не менш цінним для України є досвід Австрійської Республіки. До початку 1980-х років освітня система цієї країни зберігала сегрегаційну модель, яка ґрунтувалася на функціонуванні спеціальних шкіл для різних категорій дітей: із сенсорними вадами, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними та емоційними розладами, а також із комплексними порушеннями розвитку. Австрійський науковець Г. Волкер зазначав, що подібна система фактично призводила до дедалі більшої ізоляції таких дітей, що викликало суспільне невдоволення. У результаті сформувався потужний рух, до якого долучилися батьки дітей з ООП, вчителі, представники медичних і освітніх установ та інші небайдужі громадяни. У центрі їхніх вимог було забезпечення рівності прав, зокрема й у сфері освіти [19].

У 1983 році ці ініціативи об'єдналися в єдину організацію, яка звернулася до Міністерства освіти Австрії з пропозицією реалізувати пілотний проєкт інтегрованого навчання дітей з ООП. На державному рівні було створено робочу групу, що включала науковців у сфері педагогіки та спеціальної освіти, адміністрацію та викладачів загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, фахівців допоміжних служб, а також представників батьківських об'єднань і громадських організацій.

У ході реалізації цього проєкту було апробовано чотири основні моделі інклюзії:

- Інтегровані класи. У таких класах навчалася 20 дітей, з яких четверо мали особливі освітні потреби. Навчальний процес здійснювався за участю вчителя та спеціального педагога, а діти з ООП працювали за індивідуальними програмами розвитку.

- Взаємодіючі класи. Це коли діти з ООП і типово розвинені учні перебували у різних класах, але регулярно брали участь у спільних заходах.

- Малокомплектні класи. Їх формували у загальноосвітніх школах з невеликою кількістю учнів (від 6 до 11), переважно з дітьми із затримкою психічного розвитку. Вони опановували чотирирічну програму початкової школи протягом шести років.

- Звичайні класи. Це традиційні класи, у яких також навчалися діти з ООП. У таких випадках педагоги та батьки мали можливість користуватися послугами спеціальних шкільних консультантів, що забезпечувало додаткову підтримку навчального процесу.

Таким чином, італійський та австрійський досвід демонструють два різних, але взаємодоповнюючих шляхи розвитку інклюзивної освіти: радикальне законодавче реформування (Італія) та поетапне впровадження різних моделей інклюзії через пілотні проєкти (Австрія). Обидва підходи показали високу ефективність і можуть слугувати прикладом для подальшої модернізації української освітньої системи.

У 1991 році в Австрії було завершено серію експериментів, результати яких показали, що найбільш ефективною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами виявилися інтегровані класи. На основі цих висновків у країні було створено 290 інтегрованих класів та 24 класи взаємодіючого типу. Одночасно у системі освіти з'явилося понад 3200 посад для спеціальних педагогів, які безпосередньо забезпечували освітній процес учнів з ООП.

Важливою віхою розвитку інклюзивної освіти стало ухвалення «Закону про освіту», який юридично закріпив право дітей з ООП здобувати освіту у звичайних школах за місцем проживання. Нове законодавство чітко регламентувало функціонування як спеціальних, так і інклюзивних закладів. Сьогодні в Австрії діють спеціальні центри освіти, що відповідають за якість навчальних результатів дітей з ООП, координують роботу освітніх установ, здійснюють оцінку потреб школярів, надають методичну підтримку вчителям, проводять консультування батьків та організують тренінги і семінари для фахівців, які працюють у сфері інклюзії.

Кожна австрійська школа з інклюзивною формою навчання має команду психолого-педагогічної підтримки. До її складу входять асистенти вчителів, педагоги, спеціальні педагоги та батьки учнів. Саме ця команда визначає освітні потреби дітей та організовує для них необхідні послуги. У разі потреби

учні можуть розраховувати на медичну й соціальну допомогу від профільних спеціалістів.

У Бельгії інклюзивна освіта базується на соціальній моделі та законодавчо закріплених принципах рівності [22]. Ще в 1970 році там був ухвалений «Закон про спеціальну освіту», а у 1978 році – додатковий урядовий декрет, які визначили основні напрями освітньої політики щодо дітей з ООП. Відтоді кожна дитина має право навчатися у звичайній школі за місцем проживання.

Характерною рисою Бельгії є поєднання системи спеціальних і загальноосвітніх шкіл: близько 4% учнів з ООП продовжують навчатися у спеціальних закладах, яких налічується вісім типів (для дітей з інтелектуальними, сенсорними, фізичними та емоційними порушеннями, соматичними захворюваннями або значними труднощами в навчанні). Водночас держава прагне мінімізувати бар'єри між цими двома системами, пропонуючи різні моделі інклюзії:

- повна інклюзія – дитина з ООП навчається у звичайній школі й отримує супровід спеціалістів;
- часткова інклюзія – учень відвідує і звичайний заклад для опанування базових предметів, і спеціальну школу для додаткової підтримки;
- періодична інклюзія – дитина здобуває освіту за індивідуальним графіком у закладі ЗСО.

Усі діти від 6 до 18 років мають право на безоплатне навчання у школах обох типів. При цьому значна роль відводиться спеціальному педагогу, який може працювати у штаті школи або на основі контракту. Його завданням є проведення індивідуальних занять, консультування вчителів і батьків, допомога у виборі методик та адаптація освітнього процесу до особливостей дитини. Фінансова відповідальність за організацію навчання покладається на адміністрацію школи, що дозволяє ліквідувати бар'єри між інклюзивними й спеціальними закладами.

Що стосується Нідерландів, то в середині ХХ століття в цій країні панувала сегрегаційна модель освіти. У 40–70-х роках кількість спеціальних шкіл для дітей з ООП постійно зростала, і вже до 1977 року в них навчалося понад 120 тисяч учнів. Така система спричинила низку проблем: діти не могли навчатися за місцем проживання, учні з легкими порушеннями залишалися без необхідної допомоги, а суспільство формувало негативний образ спеціальних закладів. У результаті спеціальна освіта фактично перетворилася на механізм ізоляції, а не на засіб інтеграції.

Зміни почалися з експериментів у школах Амстердама, де до класів приймали значну кількість дітей з ООП. Перші результати виявили, що відбулася лише «механічна інтеграція», оскільки діти не отримували додаткових освітніх і корекційних послуг. Це стимулювало подальші наукові дослідження, які засвідчили: близько 20% усіх учнів потребують особливої підтримки, навіть якщо не мають видимих ознак порушень. Таким чином було доведено, що ООП – не завжди синонім інвалідності, і навіть обдаровані діти можуть потребувати спеціального педагогічного супроводу.

Згодом у школах почали створювати «служби шкільного консультування», до складу яких входили психологи, соціальні педагоги та інші фахівці. Вони займалися діагностикою учнів, наданням психолого-педагогічної та корекційної допомоги, а також консультували вчителів і батьків. У 1991 році на державному рівні був започаткований проєкт «Внутрішня підтримка», який зобов'язав усі школи проводити оцінку потреб учнів, забезпечувати їм допомогу, залучати батьків до освітнього процесу й контролювати навчальні результати.

Результати першого етапу показали, що 93% педагогів позитивно оцінили діяльність таких служб. Для подальшого розвитку інклюзії в країні було введено посаду координатора психолого-педагогічної допомоги, розширено систему співпраці між школами, створено можливості для обміну досвідом, забезпечення шкіл методичними матеріалами, покращення фінансування,

підвищення доступності освіти для різних категорій дітей та впровадження універсальних підходів до навчання.

На другій фазі освітніх реформ у Нідерландах стартувала загальнодержавна програма під назвою «Крок за кроком до школи», яку ініціювало та координувало Міністерство освіти. Її головна мета полягала в тому, щоб поступово інтегрувати в освітнє середовище дітей, які мають труднощі у навчанні або легкі інтелектуальні порушення, адже саме ця категорія учнів становила найбільший відсоток серед школярів з особливими потребами.

Для реалізації завдань проєкту уряд виділив додаткове фінансування, спрямоване на організацію спеціальних освітніх послуг. Однією з ключових умов стало об'єднання зусиль звичайних шкіл і спеціалізованих закладів, що дало змогу спільно використовувати навчальні ресурси, методичні матеріали та кадровий потенціал.

Важливою особливістю освітньої політики Нідерландів є право батьків самостійно обирати тип закладу для своєї дитини. Система побудована так, що загальноосвітні та спеціальні школи функціонують у тісній співпраці: перед зарахуванням дитина проходить комплексне обстеження, на основі якого визначаються її індивідуальні потреби та можливості. Фахівці спеціальних установ не лише працюють безпосередньо з дітьми, але й виступають консультантами для вчителів і батьків, забезпечуючи необхідний супровід у звичайних школах. Якщо ж у закладі загальної середньої освіти навчається значна кількість дітей з особливими потребами, до штату обов'язково вводиться посада спеціального педагога.

Швеція, своєю чергою, має доволі унікальний досвід розвитку інклюзивної освіти. Це одна з небагатьох держав, яка ратифікувала всі міжнародні документи, що гарантують право дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти. Важливим кроком стало ухвалення у 1989 році Міністерством освіти країни спеціального документа під назвою «Навчальний план», який визначив новий вектор освітньої політики. Саме завдяки його

реалізації вдалося створити основу для переходу до інклюзивної моделі навчання. Варто підкреслити, що ще з 1986 року в Швеції було ліквідовано систему спеціальних шкіл – усі діти почали навчатися у звичайних школах, а необхідна підтримка надавалася через філії Національного медичного центру.

Із прийняттям у 1989 році «Закону про середню освіту» інклюзивна освіта отримала статус основної форми здобуття знань для учнів з особливими потребами. Було запроваджено нові освітні стандарти, що дало можливість вчителям працювати відповідно до індивідуальних програм розвитку (ІПР), які складаються для кожного учня окремо.

Стратегічний вибір Швеції полягав у повному перетворенні спеціальних шкіл на ресурсні центри. Нині в країні діють як позашкільні служби психолого-педагогічної та медико-соціальної підтримки, так і фахівці, які укладають договори зі школами для надання допомоги дітям безпосередньо в навчальному закладі. У штаті передбачено й посаду асистента вчителя, а також активно функціонують центри дитячої реабілітації, які розташовані у кожному адміністративному окрузі. Вони відіграють ключову роль у складанні індивідуальних освітніх планів і визначенні траєкторії навчання школярів.

Загальне керівництво здійснює Шведське агентство спеціальної освіти, підпорядковане Міністерству освіти. Його завдання полягає в організації підтримки сімей, консультуванні батьків, супроводі дітей у школах, а також у

Управління системою освіти в Німеччині має децентралізований характер [30]. На відміну від багатьох європейських країн, тут немає єдиного загальнодержавного міністерства, яке б контролювало всі освітні процеси. Кожна федеральна земля самостійно формує та реалізує власну політику у сфері освіти. Таким чином, організація навчання є результатом взаємодії трьох рівнів управління – федерації, земель та муніципалітетів. Саме на рівні земель ухвалюються рішення щодо структури закладів освіти, змісту навчальних програм, форм і критеріїв оцінювання результатів учнів.

Наприклад, у Північному Рейні-Вестфалії ще у 2005 році було прийнято законодавчий акт, який гарантував право кожної дитини на отримання

загальної середньої освіти. Проте реальні трансформації у школах відбулися пізніше – після того як Німеччина ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю. Відповідно до цього міжнародного документа, всі федеральні землі розробили нове законодавство, яке передбачає, що кожна школа має бути інклюзивною.

У 2015 році міністри освіти та культури земель ухвалили спільну рекомендацію для педагогів, яка визначила базові орієнтири інклюзивного навчання. У ній йшлося про необхідність модернізації освітнього процесу: збільшення кількості практичних занять, розробки нових підходів до оцінювання досягнень учнів, а також створення умов для професійного зростання вчителів і обміну досвідом між ними. Вибір форми навчання у Німеччині здійснюють батьки, які попередньо отримують рекомендації лікаря школи або фахівців із психологічних центрів. Цікаво, що таке рішення можна переглянути у будь-який момент.

Інклюзивні класи зазвичай складаються з приблизно 25 школярів. Серед них 3–4 учні мають поодинокі порушення, а одна дитина може мати комплексні порушення розвитку. Навчальні заняття тривають півтори години, проте види діяльності змінюються кожні 10–20 хвилин, аби підтримувати інтерес та працездатність дітей. Класні приміщення обладнують зонами для відпочинку. В освітньому процесі беруть участь не лише основний учитель, а й помічник, а за необхідності – додатковий спеціальний педагог.

Важливу роль у Німеччині відіграють шкільні кар'єрні ради, що функціонують при кожному закладі. Вони допомагають учням з ООП у виборі навчальних предметів і майбутньої професії. Співпрацюючи з агенціями з працевлаштування, ці ради забезпечують доступ до інформаційних ресурсів і консультують школярів щодо їхніх кар'єрних перспектив. Крім того, значна увага приділяється позаурочним заходам – традицією є щорічні навчальні подорожі тривалістю від одного дня до двох тижнів. Такі поїздки сприяють соціалізації дітей, навчають їх взаємодії у неформальних умовах і формують навички самостійності.

У Норвегії реформа шкільної освіти була розпочата у 1994 році. Її наслідком стало повне закриття спеціальних шкіл та інтеграція дітей з ООП у загальноосвітні заклади. Вже у 1998 році було ухвалено новий Закон «Про освіту», який гарантував кожній дитині право на навчання у школі за місцем проживання. При цьому учні, що відчувають труднощі у засвоєнні навчальної програми, отримують право на спеціальну педагогічну підтримку.

Крім того, держава значно інвестує у наукові дослідження, які підтверджують ефективність інклюзії: діти з ООП, що навчалися у звичайних класах, демонструють вищі результати, ніж їхні ровесники, які відвідували спецкласи.

Організація інклюзивної освіти здійснюється командою фахівців – директора, вчителів, спеціальних педагогів, асистентів, медсестер. Вони проводять регулярні зустрічі, на яких визначають стратегії підтримки дітей та вирішують питання їхньої соціалізації. Таким чином, інклюзія у Норвегії не лише закріплена законодавчо, а й активно реалізується на практиці.

Фінляндія відома своєю гнучкою моделлю інклюзивної освіти, яка базується на принципі диференціації. У класах об'єднують дітей із типовим розвитком та учнів з особливими потребами, але групи можуть працювати окремо. Викладання забезпечують два вчителі, а в разі необхідності до процесу долучається спеціальний педагог або асистент. Загальна кількість учнів у такому класі не перевищує 25.

Окремо функціонують спеціальні класи для дітей із тяжкими або комплексними порушеннями. Там навчається до 10 учнів, і з ними працюють два-три спеціалізовані педагоги разом з асистентом. Для кожного школяра обов'язково складається індивідуальний план навчання, що враховує його особливості й потреби. Важливим елементом є мережа освітньо-консультативних центрів, які організують підтримку для учнів з ООП та їхніх батьків. Центри проводять довготривалі навчальні курси, короткі семінари на базі загальноосвітніх шкіл, а також спеціалізовані майстер-класи, спрямовані на роботу з окремими категоріями дітей. Таким чином, система інклюзивної освіти

у Фінляндії не обмежується лише шкільним середовищем, а поширюється на сім'ї та громади, формуючи комплексний підхід до навчання і виховання.

У Фінляндії система підтримки дітей в освітньому процесі побудована за трирівневою моделлю. Перший рівень вважається найменш інтенсивним і передбачає допомогу безпосередньо з боку класного вчителя. Другий рівень підтримки має середній ступінь інтенсивності та включає залучення додаткових фахівців. Третій рівень є найбільш комплексним і передбачає співпрацю одразу кількох спеціалістів: учителя, його асистента, спеціального педагога та соціального працівника [16].

Рівень підтримки, який буде отримувати дитина, зазвичай визначають у п'ятирічному віці на основі спеціальної психолого-педагогічної оцінки. Якщо учень, перебуваючи на другому чи третьому рівні допомоги, демонструє високі результати у виконанні завдань та проявляє значний потенціал, його можуть перевести на менш інтенсивний рівень, що дозволяє більш самостійно організовувати навчальний процес. Водночас, якщо наявна підтримка є недостатньою, рівень допомоги підвищують. Зміна рівня завжди здійснюється після проходження спеціальної медико-психологічної експертизи, яку проводить комітет освіти Фінляндії. Форму інклюзивного навчання батьки обирають разом із педагогами. Це може бути або навчання у спеціальній малій групі з 8–10 дітей, або у звичайному класі. У випадках, коли дитина з певних причин не може навчатися разом з однолітками, їй надається можливість індивідуальних занять у школі під керівництвом спеціального педагога.

Досвід Фінляндії та інших європейських країн є цінним для України, оскільки наша держава також поступово відмовляється від розгалуженої мережі спеціалізованих інтернатів і розвиває інклюзивне навчання у звичайних школах [13]. Аналіз зарубіжних моделей показує, що застосування різноманітних форм і методів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, які не були характерними для української системи освіти, може суттєво підвищити ефективність навчального процесу та сприяти кращій інтеграції таких учнів у суспільство.

Висновки до першого розділу

У першому розділі розкрито теоретичні засади соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. З'ясовано, що соціалізація є багаторівневим процесом засвоєння соціальних норм, цінностей і ролей, який забезпечує інтеграцію дитини в суспільство.

Доведено, що успішність соціалізації дітей з ООП залежить від поєднання психолого-педагогічних і соціальних чинників, індивідуального підходу, позитивного емоційного клімату та підтримки з боку педагогів і батьків. Особливості розвитку таких дітей зумовлюють потребу в спеціально організованому навчально-виховному процесі, спрямованому на розвиток самостійності, комунікативних умінь та соціальної активності.

Аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду засвідчив, що ефективна соціалізація дітей з ООП можлива за умов реалізації принципів рівності, толерантності, партнерства й створення інклюзивного простору, який забезпечує повноцінну участь кожної дитини в освітньому й соціальному житті.

Отже, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є важливим напрямом інклюзивної освіти, що потребує комплексної підтримки, системної взаємодії фахівців і формування сприятливого середовища для гармонійного розвитку особистості.

РОЗДІЛ 2. Соціально-педагогічні аспекти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі

2.1. Соціально-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі

Сучасні соціальні, культурні та освітні трансформації, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють необхідність створення сприятливого середовища для повноцінного розвитку кожної дитини, незалежно від стану її здоров'я чи психофізичних особливостей. Особливої уваги вимагають діти з особливими освітніми потребами (ООП), адже їхня соціалізація, інтеграція в освітній і суспільний простір, становлення як активних, самостійних і відповідальних громадян – є не лише педагогічним, а й соціальним завданням держави.

У центрі сучасної парадигми інклюзивної освіти стоїть ідея рівності прав і можливостей для всіх дітей. Вона передбачає створення таких соціально-педагогічних умов, за яких дитина з ООП може відчувати себе повноцінним учасником шкільного колективу, мати доступ до якісної освіти, брати участь у спільній діяльності, формувати навички соціальної взаємодії та самореалізації [42].

Кожна дитина є унікальною особистістю зі своїм внутрішнім світом, інтересами, здібностями та потенціалом. Проте реалії сучасного життя – соціально-економічна нестабільність, екологічні проблеми, низька культура здоров'я, психоемоційне напруження в сім'ях, а подекуди й байдужість суспільства – призводять до зростання кількості дітей з інвалідністю або з

різними видами психофізичних порушень. Саме тому система освіти має не лише навчати, а й створювати умови для компенсації, корекції, розвитку та підтримки таких дітей у процесі соціалізації.

Показником рівня гуманності й зрілості будь-якого суспільства є його ставлення до людей з інвалідністю чи обмеженими можливостями здоров'я. Відповідно, забезпечення оптимальних соціально-педагогічних умов для розвитку, виховання, навчання, адаптації та інтеграції дітей з ООП є важливою складовою державної політики у сфері освіти та соціального захисту. У цьому контексті провідною стає модель інклюзивного освітнього простору, який базується на принципах рівності, толерантності, партнерства, поваги до різноманіття та взаємопідтримки.

Українські дослідники проблем інклюзії (Л. Коваль, А. Колупаєва, О. Мартинчук, С. Миронова, Н. Софій та ін.) наголошують, що створення ефективного інклюзивного середовища неможливе без урахування індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини. Іншими словами, освітній простір має бути максимально гнучким і персоналізованим, а навчальний процес - зорієнтованим на підтримку особистісного розвитку [24, 29].

Зарубіжні вчені (В. Аргал, Г. Вебер, Дж. Гетцельс, Д. Джексон, Г. Картледж, М. Лупарт, Д. Мілбурн, К. Харві та ін.) розглядають соціалізацію дітей з ООП через призму впливу мікросоціального оточення - школи, родини, громади. Саме мікросоціум є тим простором, де дитина вчиться засвоювати соціальні ролі, приймати норми та цінності, взаємодіяти з іншими людьми. Відповідно, завдання педагогів полягає в тому, щоб зробити цей процес природним, підтримувальним і психологічно безпечним.

Дослідники В. Кобильченко, А. Колупаєва [29], Т. Сак, Т. Скриник, О. Таранченко, О. Федоренко підкреслюють, що продуктивність інклюзивного освітнього середовища безпосередньо залежить від того, наскільки дитина з ООП має можливість реалізовувати себе в різних соціальних ролях - учня,

товариша, учасника спільного проєкту, громадянина. Лише тоді, коли дитина стає активним суб'єктом взаємодії, відбувається її справжня соціалізація.

Вагомий внесок у дослідження феномену соціального середовища зробили А. Мудрик, І. Зверєва, А. Капська, С. Харченко. Вони трактують соціальне середовище як складну систему матеріальних, культурних, духовних і моральних умов, у яких відбувається становлення особистості. Воно охоплює не лише безпосереднє оточення (родину, школу, друзів), але й соціально-економічний устрій держави, рівень культури, ціннісні орієнтири суспільства, традиції та норми поведінки.

Однією з ключових умов соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є створення корекційно-освітнього простору, який сприяє розвитку інтелектуальної, емоційної, комунікативної та поведінкової сфер дитини. Ефективне шкільне середовище для таких дітей має характеризуватися гнучкістю, інтегративністю, мультикультурністю, структурованістю, відкритістю, насиченістю та цілісністю [6].

- Гнучкість передбачає адаптацію змісту й форм навчання до можливостей і потреб кожної дитини, що забезпечує індивідуальний підхід.
- Інтегративність означає взаємопроникнення навчальних і виховних впливів, які сприяють формуванню цілісної особистості.
- Мультикультурність сприяє розвитку толерантності, розумінню різних культурних контекстів і прийняттю відмінностей.
- Насиченість означає наявність освітніх і культурних ресурсів, що стимулюють розвиток особистості.
- Розвиток і відкритість свідчать про здатність освітнього середовища постійно оновлюватися, впроваджуючи інноваційні підходи.
- Скерованість полягає в активній участі всіх суб'єктів освітнього процесу у формуванні його змісту, структури та ціннісних орієнтирів.

Успішне функціонування інклюзивного освітнього простору в Україні можливе лише за умови ефективного використання внутрішніх ресурсів навчального закладу (професійної компетентності педагогів, матеріально-

технічної бази, психологічної служби) та підтримки зовнішнього соціокультурного середовища - родини, громади, органів місцевого самоврядування, соціальних служб.

Між станом корекційно-освітнього простору та характером соціалізації дитини з ООП існує безпосередній взаємозв'язок. Чим сприятливішими є умови для розвитку, тим швидше дитина засвоює соціальні норми, вчиться співіснувати з іншими, розвиває почуття власної гідності, самостійність і відповідальність. У процесі соціалізації вона проходить кілька рівнів - від елементарного засвоєння соціальних правил до усвідомленого проектування власного життєвого шляху, що є вищою формою особистісної зрілості.

Особливе місце у створенні соціально-педагогічних умов посідає діяльність соціального педагога. Його робота передбачає не лише допомогу дитині у процесі навчання, а й підтримку сім'ї, формування реабілітаційного потенціалу, налагодження партнерства між батьками, педагогами й дитиною. Соціальний педагог сприяє побудові індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечує медіацію у випадках конфліктів, координує роботу команди супроводу (психолога, логопеда, асистента вчителя, лікаря) [39].

Успішна соціалізація дитини з ООП в інклюзивному освітньому просторі можлива лише за умови комплексного підходу - коли педагогічний колектив, сім'я, громада та держава діють узгоджено. Необхідно формувати не лише адаптивне, а й підтримувальне середовище, у якому дитина відчуває прийняття, розуміння, любов і віру у власні сили. Саме в таких умовах розкривається її потенціал, формується внутрішня мотивація до пізнання світу та активної участі в соціальному житті.

Якщо ця умова забезпечується належним чином, це дозволяє трансформувати сім'ю з отримувача соціальної підтримки на активного учасника суспільного життя. Формування індивідуального маршруту самопомоги є ключовим етапом усього процесу, адже його наявність забезпечує впорядкованість, ефективність і чітку послідовність подальших дій,

спрямованих на успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

Однією з вирішальних умов виступає партнерська взаємодія соціального педагога з педагогами, адміністрацією освітнього закладу, батьками та громадськістю. Така співпраця дозволяє об'єднати зусилля усіх зацікавлених сторін та створює умови для ефективної соціалізації дитини з ООП. Ще одним важливим чинником є забезпечення процесу соціалізації відповідним методичним супроводом, що сприяє підготовці компетентних фахівців, здатних надавати якісну підтримку як самій дитині, так і її родині [5].

Соціалізація дитини з ООП може бути ефективною лише за умови цілісного підходу, що враховує усі чинники, які впливають на її соціальний розвиток. У сприятливому корекційно-освітньому середовищі діти з особливими потребами мають можливість успішно засвоїти комунікативні навички, соціальні норми, правила поведінки, цінності та моделі взаємодії, що характерні для загального соціуму.

Такі діти можуть вирости в самостійних, рішучих, життєздатних особистостей, які здатні долати труднощі, займати активну соціальну позицію та ефективно взаємодіяти з іншими. Досягнення цього потребує постійної, злагодженої діяльності всіх учасників освітнього процесу: психологів, соціальних педагогів, вчителів, адміністрації, а також активної участі батьків, однолітків і позитивного ставлення самих дітей до власного розвитку.

Одним із традиційних та ефективних методів співпраці між педагогами та батьками виступає педагогічна просвіта. Ця форма роботи спрямована на підвищення педагогічної свідомості батьків і передбачає використання сучасних методів передачі знань у сфері психології та педагогіки. Особливістю просвітницької діяльності є не лише зміст, але й методи та форми її проведення [49]. У вітчизняних освітніх закладах часто використовується поняття «інформування батьків», проте воно має більш односторонній характер. На відміну від нього, педагогічна просвіта передбачає зворотний зв'язок, а також попереднє вивчення поглядів та запитів батьків.

Сім'я виступає ключовим соціальним інститутом, який справляє суттєвий вплив на формування особистості дитини і створює базу для її подальшого соціального становлення. Проте сімейне виховання не може бути повністю ефективним без взаємодії з іншими інституціями - дошкільними, шкільними та позашкільними закладами. Лише тісна координація зусиль цих структур дозволяє забезпечити гармонійний розвиток дитини з ООП.

Незважаючи на універсальність і незамінність родинного виховання, воно не здатне охопити всі умови, необхідні для повноцінної соціалізації. Сім'я одночасно є і джерелом, і посередником у передачі дитині соціально-історичного досвіду, зокрема у сфері емоційних та трудових взаємин. Враховуючи це, можна стверджувати, що саме родина є головним суб'єктом виховання та соціалізації.

Однак у випадку з дітьми з особливими освітніми потребами ситуація ускладнюється. Батьки таких дітей часто перебувають у стані глибокого емоційного стресу, живуть у постійній тривозі за своїх дітей. Це вимагає від педагогів системної просвітницької роботи з родинами, спрямованої на зниження тривожності та формування адекватних виховних установок.

У контексті інклюзивного навчання, поява дитини з ООП в класі змінює внутрішню динаміку групи і створює додаткові виклики для класного керівника. Як зазначалося раніше, значна увага в роботі з батьками таких учнів має бути приділена їхній педагогічній просвіті. Формування в них психолого-педагогічної компетентності сприяє розвитку педагогічного мислення, а також удосконаленню практичних навичок у сфері виховання дитини в інклюзивному середовищі [28].

У сучасних умовах реформування освітнього середовища та впровадження інклюзії зростає актуальність підвищення педагогічної обізнаності батьків. Ідеальна модель педагогічної просвіти має бути не лише інформаційною, але й мати виразний превентивний характер. Зміст таких заходів має базуватися на практичній доцільності, наданні реальних прикладів, емпіричних даних та позитивного досвіду з виховання й підтримки дітей з

особливими освітніми потребами (ООП). Вибір змістового наповнення, форм і методів організації просвіти має орієнтуватися на потреби батьків, специфіку дитини та контекст освітнього середовища.

Центральним елементом у системі педагогічної просвіти є розвиток педагогічної культури батьків. Рівень педагогічної культури напряму впливає на якість взаємодії з дитиною, ефективність виховного процесу в родині та загальну атмосферу у сімейному колі. Відомо, що не лише школа, а й сімейне оточення, мають визначальний вплив на становлення особистості дитини. Саме тому підвищення освітньої компетентності батьків є не просто бажаним, а обов'язковим елементом взаємодії закладу загальної середньої освіти з родиною.

Тісно пов'язане із терміном «педагогічна просвіта» є поняття «педагогічна культура батьків» - це складник загальної культури особистості, що охоплює знання, переконання, педагогічні навички та установки, що передаються між поколіннями та збагачуються під впливом сучасних освітніх тенденцій. Високий рівень педагогічної культури батьків дозволяє створити сприятливе виховне середовище вдома, забезпечити емоційну підтримку дитині та закласти фундамент для її гармонійного розвитку [47].

Педагогічна культура - явище багатогранне. Вона охоплює розуміння власної відповідальності за виховання, знання закономірностей розвитку та навчання дітей, практичні уміння в організації дозвілля, побуту, виховного процесу в родині. Високий рівень цієї культури є запорукою психологічного благополуччя дитини та ефективної взаємодії між школою та сім'єю.

Системна робота, спрямована на вдосконалення педагогічної культури батьків, є основою для налагодження ефективного партнерства між освітніми установами та родинами. Така співпраця сприяє формуванню позитивного соціального мікросередовища, в якому дитина з ООП може соціалізуватися, почуватися прийнятою та безпечною.

Практика сімейного виховання свідчить, що значна частина батьків стикається з труднощами у вихованні дітей, а в контексті особливих потреб -

часто виявляється педагогічно дезорієнтованою. Це проявляється не лише у виховних труднощах, але й у порушеннях сімейної комунікації та самооцінки батьків. Саме тому педагогічна просвіта батьків дітей з ООП має стратегічне значення.

Вона спрямована на формування у батьків впевненості у власних силах, розвиток педагогічної рефлексії, переосмислення ролі дорослого як наставника, що сприяє стабілізації емоційного стану всієї родини. Зниження рівня конфліктності в сім'ї, профілактика агресивної поведінки у дитини та формування здорових виховних моделей - усе це можливе завдяки цілеспрямованій роботі з батьками.

Сучасна практика взаємодії педагогів із батьками використовує різноманітні комунікативні канали: електронні листування, телефонні дзвінки, індивідуальні консультації, групові зустрічі, домашні візити тощо. Важливо, щоб педагог володів не лише теоретичними знаннями з педагогіки та психології, але й умінням адаптувати складні концепції до зрозумілого для батьків рівня. Ефективність просвітницької діяльності безпосередньо залежить від того, наскільки педагог здатний враховувати емоційний стан, установки та цінності батьків.

На жаль, у сучасному українському суспільстві досі немає чітко сформованої та загально визнаної концепції сімейного виховання. Більше того, ліберальна вседозволеність або авторитарний тиск, які давно визнані науковцями як деструктивні стилі виховання, залишаються поширеними в окремих соціальних групах. Саме тому одним із завдань педагога є допомога батькам у формуванні власної виховної концепції, що базується на гуманістичних і демократичних принципах.

Педагогічна просвіта, таким чином, не обмежується лише передачею знань. Вона включає в себе розвиток компетенцій, вмінь, ціннісних орієнтирів, а також сприяє підвищенню самоусвідомлення батьків. У цьому процесі батьки виступають не лише як партнери, а й як учні, на яких спрямований цілеспрямований педагогічний вплив.

На основі аналізу сучасної науково-педагогічної літератури можна виокремити низку ключових соціально-педагогічних умов, необхідних для ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами:

Створення безбар'єрного освітнього простору, що відповідає принципам універсального дизайну та включає зони для сенсорного відновлення та емоційної регуляції дітей [12].

Інтеграція корекційного компоненту в освітній процес на всіх рівнях: від навчальних програм до індивідуальних планів розвитку.

Соціальне партнерство між соціальним педагогом, шкільною командою, батьками та іншими учасниками мультидисциплінарної підтримки дитини.

Висока культура батьківської реабілітації та демократичний стиль виховання, що формується через системну педагогічну просвіту родин.

Методичне забезпечення процесу соціалізації, що включає навчальні матеріали, практичні посібники та індивідуалізовані інструменти педагогічної підтримки.

Врахування впливу соціального середовища - як стихійного, так і цілеспрямованого, з боку різних рівнів соціальної взаємодії (мега-, макро-, мезо- і мікросередовище).

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (ООП) залежить від багатьох чинників, серед яких особливе значення мають як матеріальні умови, так і соціальні обставини. Важливо забезпечити не лише фізичну доступність до державних установ і сервісів, але й створити комфортне, безпечне середовище всередині колективу, де панує взаєморозуміння та прийняття. Крім того, важливу роль відіграє підтримка з боку родини - як першої соціальної інституції дитини, яка має стати надійною опорою в процесі її адаптації до навколишнього світу [27].

У цьому контексті соціальний педагог виступає ключовою фігурою в організації сприятливих умов для розвитку дитини з ООП. Його завдання полягає не лише в наданні інформаційної підтримки всім учасникам освітнього процесу, але й у формуванні довірчої атмосфери, де кожен відчуває себе

почутим та прийнятим. Часто соціальний педагог стає своєрідним наставником - ментором для батьків, передаючи їм знання, практичні навички та рекомендації, які сприяють поліпшенню умов соціалізації дитини як у школі, так і в сімейному середовищі. Такий підхід дозволяє будувати міст взаєморозуміння між родиною, закладом освіти та соціальними службами, що є важливою запорукою успішної інтеграції дитини в суспільство.

2.2. Соціально-педагогічна програма сприяння успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища

Одним із ключових напрямів нашого дослідження є створення ефективної соціально-педагогічної програми, спрямованої на забезпечення умов для успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у закладах загальної середньої освіти. Актуальність впровадження такої програми була обґрунтована в попередніх розділах роботи, де ми дійшли висновку про необхідність системного підходу до організації соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП [16].

Виходячи з проведеного аналізу, ми можемо стверджувати, що існує нагальна потреба в формалізації та вдосконаленні умов соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також у забезпеченні мультидисциплінарної команди (учителів, асистентів, психологів, соціальних педагогів) дієвими інструментами для моніторингу та підтримки процесу соціального включення дитини. Розроблена нами програма покликана задовольнити ці потреби та стати практичним інструментом реалізації інклюзивного підходу в освітньому середовищі [32].

Мета програми:

Формування у дітей з ООП ключових соціальних і комунікативних компетентностей, створення умов для їх активної інтеграції в учнівський колектив, налагодження позитивної взаємодії як у формальному, так і в неформальному середовищі.

Основні завдання програми:

Оцінити поточний рівень соціалізованості учнів з ООП, які навчаються за індивідуальними програмами розвитку (ІПР).

Провести комплекс заходів, спрямованих на формування та розвиток базових соціальних і комунікативних навичок у таких дітей.

Організувати інформаційні сесії для педагогів, батьків і учнів, що популяризують принципи універсального дизайну в освіті та формують позитивне ставлення до інклюзії.

Створити середовище, сприятливе для формування міжособистісних зв'язків - як формальних, так і неформальних - через групову роботу, інтерактивні вправи, спільні заходи тощо.

Виміряти ефективність реалізованої програми за допомогою порівняльного аналізу динаміки рівня соціалізації учнів до та після її впровадження.

Концептуальна основа програми:

Під час розробки програми нами було використано і адаптовано ключові елементи класичної програми «Self-Esteem», яка має на меті формування в дітей адекватної самооцінки, впевненості у власних силах і позитивного ставлення до себе та оточення. Зокрема, до основних принципів, які стали базою для побудови нашої програми, належать такі:

Формування відчуття психологічної безпеки, довіри до навколишнього середовища та впевненості у підтримці з боку дорослих і ровесників.

Усвідомлення власної унікальності: дитина має навчитися приймати себе, розуміти свої сильні сторони, індивідуальні особливості, формувати позитивну самооцінку.

Розвиток відчуття приналежності до колективу: дитина має відчувати себе частиною спільноти (класу, школи, родини, суспільства).

Формування особистої мети та вміння будувати шлях до її досягнення: дитина повинна вчитися ставити перед собою цілі та крок за кроком досягати їх.

Виховання відповідальності за власні дії: важливо формувати у дітей навички прийняття рішень і готовності відповідати за них, а також мотивацію до саморозвитку.

Окремим завданням програми є створення умов, за яких дитина з ООП має змогу усвідомити власні сильні сторони, розвивати віру у власні здібності, а також отримати досвід успіху в соціальних взаємодіях. Важливо, щоб учасник програми не просто вчився комунікувати, а відчував себе цінним, здатним, потрібним - як для себе, так і для оточення. Формування адекватної самооцінки та компетентнісного підходу до себе як до особистості є невід'ємною частиною процесу соціалізації.

Категорії учасників програми

Основними учасниками програми є учні віком 9–13 років з особливими освітніми потребами, які мають різні нозології. До участі також залучаються однокласники з нормотиповим розвитком, які виконують роль партнерів по взаємодії, а також педагогічний колектив і батьки - як активні учасники соціально-педагогічного процесу. Такий комплексний підхід дозволяє формувати інклюзивне середовище, засноване на принципах рівності, взаємоповаги та підтримки.

Матеріально-технічне забезпечення

Для якісного проведення занять передбачається використання таких засобів та матеріалів: ватмани, фліпчарти, маркери, бланки для вправи «П'єдестал», реквізит для створення «машини Голдберга», м'яч для інтерактивних ігор, роздатковий матеріал до вправи «Коло знань».

Ці ресурси спрямовані на активізацію як вербального, так і невербального досвіду дітей та підвищення їх залученості в процес соціального навчання.

Структура та тривалість програми

Програма передбачає реалізацію у форматі трьох блоків, що охоплюють шість стадій роботи:

- ✓ Діагностичний блок - 1 заняття;
- ✓ Блок соціалізації - 5 занять;

✓ Блок оцінювання ефективності - 1 заняття.

Етапи реалізації програми

I. Діагностичний етап

На цьому етапі здійснюється вхідна оцінка рівня соціалізації учнів з ООП за допомогою методик:

Анкетування за методикою Н. Лусканової для визначення шкільної мотивації (Додаток А), Моніторинг соціалізації особистості учня за авторством І. Рожкова (Додаток Б), Тест-опитувальник особистісної адаптованості школярів від А. Фурмана.

Додатково проводиться системне спостереження за поведінкою та рівнем включеності дитини в соціальні процеси. При цьому оцінюються наступні компоненти соціалізації:

Ціннісна орієнтація: наявність сформованої життєвої позиції, уявлення про себе («Я-концепція»), здатність до емоційного та морального самовираження;

Соціальний досвід: знання про правила соціальної взаємодії, навички роботи в групі, здатність аналізувати та оцінювати власну поведінку і поведінку інших;

Комфортність перебування в шкільному середовищі: емоційна стійкість, мотивація до досягнення успіху, творче ставлення до діяльності. II. Блок соціального розвитку (соціалізуючий).

Другий етап реалізації програми передбачає проведення п'яти тематичних занять, кожне з яких триває 90 хвилин.

Ці заняття покликані розвивати соціальні компетентності дітей з ООП, поглиблювати їхню інтеграцію в колектив, а також формувати розуміння власного місця у різних сферах соціального життя.

Тематика занять:

«Я – частина суспільства»

Мета заняття — сформувати базові уявлення дитини про структуру суспільства, соціальні ролі, норми та правила взаємодії. У процесі роботи діти осмислюють себе як повноцінних учасників соціуму.

«Я у класі»

Заняття спрямоване на налагодження взаємин з однокласниками, розвиток навичок спілкування, співпраці, взаємодопомоги. Впроваджуються інтерактивні методики для покращення мікроклімату в класі.

«Спілкування поза школою»

Мета - навчити дітей адаптувати моделі поведінки до різних соціальних ситуацій поза межами навчального середовища: на вулиці, у транспорті, в магазині тощо. Розвиваються соціально-побутові навички.

«Кіберсуспільство та медіаграмотність»

На цьому занятті увага приділяється безпечному користуванню інтернетом, етикету онлайн-спілкування, критичному мисленню щодо інформаційних джерел. Діти вчаться орієнтуватися у віртуальному просторі без шкоди для себе та інших.

«Сім'я – фундамент суспільства»

Завдання заняття — усвідомлення значення родини як першої соціальної інституції. Розглядаються теми сімейних ролей, підтримки, відповідальності, а також формуються навички конструктивної взаємодії в родинному колі.

III. Блок оцінки результативності програми

Завершальний блок програми передбачає повторну діагностику учасників з метою аналізу змін у рівні їхньої соціалізації після проходження основного етапу занять. Для забезпечення валідності результатів використовується той самий комплекс методик, що й на першому етапі (діагностичному), а саме:

Анкета Н. Лусканової для виявлення шкільної мотивації; Моніторинг соціалізації особистості за І. Рожковим; Тест-опитувальник адаптованості А. Фурмана;

Спостереження за соціальною поведінкою дітей у навчальному середовищі.

Результати, отримані на завершальному етапі, порівнюються з первинними даними. Це дозволяє визначити динаміку змін у соціальній сфері кожної дитини. При інтерпретації результатів береться до уваги, що на рівень соціалізації впливають не лише цілеспрямовані педагогічні дії, але й процес стихійної соціалізації, що відбувається поза межами програмної діяльності.

План програми

Структурований огляд занять, їх змістовного наповнення, форм і методів роботи представлений у таблиці 2.1. Вона відображає послідовність реалізації програми, розподіл годин, основні завдання кожного заняття, очікувані результати та ресурси, необхідні для роботи.

Таблиця 2.1

План розвивальної програми успішної соціалізації дітей з ООП

Вправа	Завдання	Час	Критерії успіху
<i>Заняття «Я частина суспільства»</i>			
Малюю своє ім'я	Познайомити учасників програми, встановити довірливі стосунки	20 хв	Учасники запам'ятали імена один одного і дізналися про інтереси інших
Острів	Показати учасникам наскільки важливі правила в житті людей, сформулювати та затвердити правила участі в програмі	30 хв	Учасники приймають активну участь у обговоренні уявної ситуації, пропонують свої варіанти правил для присутніх на заняттях
Інформаційний блок «Права та обов'язки» у формі «Коло знань»	Розвивати в учасників усвідомлене ставлення до своєї позиції в соціумі, активну громадянську позицію. Вчити захищати свої права.	25 хв.	Учні приймають активну участь у колі знань, діляться інформацією, задають проблемні питання, роблять висновки
Підсумок заняття	Узагальнити отриману інформацію.	7 хв.	Діти активно приймають участь в обговоренні, згадують, що

			запам'яталося і сподобалось
<i>Заняття «Я у класі»</i>			
Діагностична вправа «П'єдестал»	Допомогти дітям усвідомити хто з однокласників впливає на їх світогляд найбільше (проводиться анонімно без озвучування імен)	20 хв	Діти відповідають на питання тренера, чи важко було визначитись з кожною з номінацій, з якою найлегше, а з якою найважче
Робота в командах «Портрет нашого класу» з виступами команд	Діти діляться на групи та описують особливості їх класу, сильні та слабкі сторони колективу.	30 хв	Діти об'єктивно оцінюють свої сильні та слабкі сторони, прагнуть покращити стосунки у колективі
Гра на згуртування	Сприяти зміцненню взаємовідносин в колективі, включати дитину з ООП в колективну діяльність.	30хв	Діти стихійно розподіляють ролі, виникають ситуації стихійного лідерства та ситуації колективного успіху
Підведення підсумків заняття, прибирання інвентарю	Одержати зворотній зв'язок від дітей, виховувати охайність, організованість та терплячість.	10 хв.	Діти відкрито говорять про те що сподобалось, а що ні під час заняття. Приймають участь у прибиранні класу
<i>Заняття «спілкування поза школою»</i>			
«Друзі об'єднуються через спільні захоплення»	Допомогти дітям познайомитися з різноманітними хобі та заохотити до роздумів про власні інтереси	25 хв.	Діти уважно слухають і охоче дають зворотний зв'язок
Команда 1 – нові знайомі; Команда 2 – знайомства в Інтернеті	Навчати дітей правилам безпечної поведінки та способам безпечного встановлення нових знайомств	30 хв.	Учні створюють пам'ятки, обговорюють їх із педагогом та вносять корективи у власні та чужі напрацювання

Гра «Я вмію відмовляти»	Запобігання залежній та ризикованій поведінці, формування навичок ефективного спілкування й критичного мислення	30 хв	Учні опановують різні способи відмови та демонструють упевненість у власній позиції
Підсумок заняття	Узагальнити отриману інформацію.	10 хв.	Учні активно долучаються до обговорення, діляться тим, що їм запам'яталось та сподобалося
<i>Кіберсуспільство та медіа грамотність</i>			
Мозковий штурм «Протидія кібербулінгу»	Поглибити знання дітей про булінг і кібербулінг, а також сприяти їх профілактиці	20 хв	Діти почуваються розкуто, вільно висловлюють свої ідеї, дотримуючись правил мозкового штурму
Повідомлення про небезпеку фейкової інформації	Навчати дітей критично оцінювати та перевіряти достовірність інформації	20 хв	Учні надають зворотній зв'язок та активно відповідають на складні питання
Підсумок заняття.	Узагальнити отриману інформацію.	5 хв.	Діти жваво долучаються до обговорення, діляться тим, що найбільше запам'яталось та сподобалося
<i>Заняття «Сім'я – фундамент суспільства»</i>			
Групова бесіда на тему: «Традиції моєї родини»	Поглибити взаємне знайомство дітей та заохотити їх до обміну культурними традиціями	15 хв.	Діти діляться інформацією про сімейні традиції, порівнюють їх і визначають, які хотіли б запозичити
Колесо знань «Основи сімейного права»	Закріпити у дітей знання про права та обов'язки громадянина, а також права дітей	25 хв.	Діти активно долучаються до інформування, демонструють комунікативні здібності та творчий підхід у виступах
Банк ідей сімейного	Збагачувати досвід дітей різними видами корисного та	10 хв	Діти роблять нотатки та обмінюються

дозвілля	творчого відпочинку		власним досвідом і ідеями
Інформаційний блок: «Сімейні кризи та шляхи їх подолання»	Проводити заходи первинної та вторинної профілактики сімейних конфліктів	5 хв	Діти уважно слухають і ставлять уточнюючі запитання
Вікторина: «Роль сім'ї у господарстві та участь дітей»	Поглиблювати знання про повсякденне життя та формувати навички самостійності	10 хв	Гра в командах
Підсумок заняття	Узагальнити інформацію	7 хв.	Діти охоче долучаються до обговорення, діляться враженнями про те, що найбільше запам'яталось та сподобалось

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з ключових гуманістичних ідей сучасності, однак ця задача залишається складною і викликає багато викликів для освітніх систем у всьому світі, а також для батьків таких дітей.

Наша програма передбачає комплекс заходів, які спрямовані на активізацію процесу соціалізації усіх учнів класу, включно з дітьми з ООП.

Оскільки інклюзивна освіта передбачає інтеграцію дітей з особливими потребами у загальноосвітні школи, це потребує від усіх учасників освітнього процесу значного переосмислення традиційних уявлень щодо цілей, функцій і методів організації роботи навчального закладу.

Висновки до другого розділу

У другому розділі досліджено соціально-педагогічні аспекти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Визначено умови, принципи та педагогічні засоби, які забезпечують ефективне формування їхньої соціальної компетентності. Обґрунтовано, що провідними соціально-педагогічними умовами успішної соціалізації є створення позитивного мікроклімату в інклюзивному освітньому

просторі, реалізація індивідуального підходу, партнерська взаємодія між педагогами, батьками й фахівцями супроводу, а також залучення дітей до спільної діяльності з ровесниками. Саме ці фактори сприяють розвитку комунікативних умінь, упевненості, самостійності та формуванню позитивного соціального досвіду.

Розроблена соціально-педагогічна програма сприяння соціалізації дітей з ООП спрямована на гармонійний розвиток особистості, подолання соціальної ізоляції, формування навичок співпраці, відповідальності та самоусвідомлення. Її реалізація передбачає використання інтерактивних методів, тренінгових занять, елементів арттерапії, групових форм взаємодії, що забезпечують підвищення рівня соціальної адаптованості дітей.

Таким чином, упровадження соціально-педагогічних умов і програми сприяє підвищенню ефективності процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, створює передумови для їх повноцінної інтеграції в шкільне та суспільне життя.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі було здійснено теоретичне узагальнення та систематизацію наукових досліджень щодо процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища. На основі проведеної роботи зроблені наступні висновки.

Аналіз наукової літератури, присвяченої соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, дозволив уточнити визначення цього процесу. Соціалізація є складним, багатогранним процесом, під час якого особистість дитини не лише набуває нових знань та навичок, але й засвоює соціальні норми, цінності та зразки поведінки, характерні для її культурного середовища. Цей процес відбувається через взаємодію з однолітками, дорослими та іншими членами соціальної спільноти, що в свою чергу має вплив на розвиток самоусвідомлення дитини та її здатність адаптуватися до вимог суспільства.

В процесі роботи були визначені ключові аспекти, що стосуються специфічних потреб дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах. Однією з важливих умов успішної соціалізації таких дітей є вибір відповідних форм і методів навчання, а також адаптація навчально-виховного середовища відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини. Особлива увага повинна приділятися систематичному моніторингу розвитку учнів, що дає змогу коригувати підхід до навчання і виховання. Також важливою умовою є наявність професійної компетенції вчителів, здатних створювати інклюзивне середовище, в якому кожна дитина зможе отримати необхідну підтримку для повноцінного розвитку.

Дослідження міжнародного досвіду в питаннях інклюзивної освіти показує, що успішне запровадження інклюзивних практик в умовах інклюзивного середовища зарубіжних країн відкриває нові можливості для

дітей з особливими освітніми потребами. Міжнародний досвід дозволяє побачити позитивні приклади адаптації навчальних програм і створення інклюзивних навчальних середовищ, що сприяють не лише освітньому, а й соціальному розвитку дітей з особливими потребами. У цьому контексті важливо звертати увагу на адаптацію інклюзивних підходів в українській системі освіти, враховуючи національні та культурні особливості.

Таким чином, результати проведеного дослідження підтверджують важливість впровадження інклюзивної освіти як ефективного засобу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, а також наголошують на необхідності постійного удосконалення законодавчої та освітньої практики для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей. На основі опрацювання наукових джерел, що висвітлюють практики організації інклюзивного навчання в різних країнах, можна виокремити кілька моделей функціонування освітніх систем за кордоном.

Зокрема, у низці держав (наприклад, Бельгія, Нідерланди) функціонують дві паралельні освітні системи - спеціальна та інклюзивна, які надають батькам право вибору оптимального освітнього маршруту для дитини з особливими потребами. В інших країнах, таких як Фінляндія чи Сполучені Штати Америки, реалізуються різноманітні форми інклюзії, що дозволяє адаптувати навчання до індивідуальних можливостей учнів. Водночас, у деяких країнах (наприклад, Республіка Кіпр, Мальта) функціонує уніфікована система інклюзивної освіти, яка охоплює всіх дітей незалежно від наявності освітніх труднощів або порушень розвитку.

Таким чином, міжнародний досвід свідчить про переважання інклюзивного підходу як основної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. При цьому важливим аспектом є не лише забезпечення фізичного доступу до закладу освіти, а й створення умов для повноцінної соціалізації таких учнів.

Процес соціалізації дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища передбачає врахування комплексу критеріїв, які умовно поділяються на цільові

та інструментальні. До цільових критеріїв належать: відповідність освітнього процесу потребам і інтересам дитини, формування адекватної самооцінки, розвиток навичок ефективної взаємодії з однолітками, а також підвищення рівня мотивації до навчальної діяльності. Серед інструментальних критеріїв доцільно виокремити рівень психологічної підтримки, наявність сприятливого емоційного клімату, ефективність співпраці між учасниками освітнього процесу та ступінь залучення дитини до різних видів навчальної й соціальної активності.

Успішність процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами значною мірою зумовлена скоординованою діяльністю усіх учасників інклюзивного освітнього процесу - адміністрації закладу, педагогічного колективу, медичних працівників, психологів, спеціальних педагогів (дефектологів), реабілітологів та, безумовно, батьків. Лише за умови міждисциплінарної взаємодії та цілісного підходу до розробки та реалізації корекційно-розвивальних програм можливо досягти позитивних результатів у процесі соціальної інтеграції дітей з ООП в умовах інклюзивного середовища.

Список використаних джерел

1. Алексеенко Т.Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики. *Науково-методичний посібник*. К., 2017. 152 с.
2. Бабяк О.О.. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, І.В.Недозим, Н.І.Баташева. Чернівці: «Букрек», 2018. 31 с.
3. Богуш А. М. Дитина в соціумі: соціалізація і виховання. *Вісник психології і педагогіки*. Одеса: ПНПУ, 2017. № 3. С. 33–40.
4. Боряк О. В., Косенко Ю. М. Мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами як провідний чинник соціалізації. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Запоріжжя: Запорізький національний університет. 2020. № 2. С. 65–71.
5. Блеч Г.О. Підтримуюча комунікація як засіб розвитку дитини з особливими потребами. *Теорія і практика олігофренопедагогіки та спеціальної психології: збірник наукових праць*. Вип. 9. К.: ІСП НАПН України, 2017.
6. Гончаренко С. У. Педагогічні основи соціалізації дітей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Львів: Світ, 2020. Вип. 69. С. 121–129.
7. Данілавічюте Е. А. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 3. С. 7–19.
8. Даніелс Елен Р., Стаффорд Кей. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Тов. «Надія». 2002. С.23.
9. Діти з особливими потребами в освітньому просторі: *збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології*, 10-11 жовтня 2019 року / Національний університет

"Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, Національна академія педагогічних наук України, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Київ : Симоненко, 2019. 254 с.

10. Засенко В. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі*: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 17-22.

11. Замашкіна О. Своєрідність соціальної послуги Раннього втручання для родин, які мають дітей з особливими потребами. *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії*: зб. наук. праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15.03.2018 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. С.13-15.

12. Запровадження безбар'єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти: *аналітичні матеріали для МОН України* [Електронний ресурс] / Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України: Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024.

13. Іванова Н. В. Інклюзивна педагогіка. Київ: Видавництво НПУ, 2021. 268 с.

14. Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: *матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції* (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка ; упорядник З. І. Удич. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 228 с.

15. Інклюзивна освіта в загальноосвітніх навчальних закладах : бібліогр. покажч. / Чернігів. обл. універс. наук. б-ка ім. Софії та Олександра Русових ; уклад.: О. І. Іваненко, О. М. Плаунова; відп. за вип. Ю. О. Соболев. Чернігів : [Чернігівська ОУНБ], 2023. 144 с.

16. Кац С. А. Психолого-педагогічний супровід учнів з ООП. *Інноваційна педагогіка*. Львів: ЛНУ, 2020. Вип. 12. С. 103-110.

17. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: основи та принципи. Київ: Наук. світ, 2019. 298 с.

18. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2014. 408 с.

19. Комар О., Пісняк В. Актуальні питання інклюзивної освіти: основні вектори. Академічні візії. Випуск 17. 2023. <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/248/212>

20. Колісніченко Н.М., Холод М.В. Сімейна (домашня) та інклюзивна освіта: досвід Великої Британії для України. *Національні інтереси України*. 2024. № 4(4). С. 503 – 510. URL : [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510)

21. Мігалуш А. О. Світові стратегії інклюзивної освіти для дітей з особливими потребами: соціально-історичний аспект *Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут"* С. 75-80. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI>

22. Логвиненко Т.О., Клим М.І. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 36–40.

<https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.248342>

23. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. Вип. 5. С. 219-232.

24. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2019. 614 с.

25. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання URL :

http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf

26. Міністерство освіти і науки України. Наказ №912 від 01 жовтня 2010 р. «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [Електронний ресурс]/ Міністерство освіти і науки України. Київ, 2010. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0912290-10>

27. Міщенко Л. П. Соціальна адаптація школярів з особливими потребами. *Освітологічний дискурс*. Київ: Педагогічна думка, 2019. № 3. С. 23 - 30.

28. Мякушко, О.І. Компетентнісний підхід у формуванні передумов пізнавальної і соціально-комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб.наук.праць: Вип. 13 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки та психології імені М.Ярмаченка НАПН України. Київ, 2018.С.125-134

29. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко; МОН України. Харків : Ранок, 2019. 306 с

30. Новий освітній простір. Безбар'єрність [Електронний ресурс] : інформаційний посібник / А. Нечепорчук; редактор А. Седоченко ; Міністерство регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України, Проєкт "Новий освітній простір". Електронні текстові дані. Київ : 2019. 151 с

31. Поліщук Н. В. Соціальна адаптація дітей з інвалідністю у школі. *Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика»*. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. Вип. 29. С. 91–98.

32. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, № 609 від 08.06.2018 р.

Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyaprimirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditiniz-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyiosviti>

33. Прохоренко Л.І. Бар'єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями: особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ. / Л.І.Прохоренко, О.О.Бабяк, І.В.Недозим, Н.І.Баташева. Чернівці: «Букрек», 2018. 31 с

34. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п>.

35. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434>

36. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни. *Матеріали*

IX Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології, 2023. 625 с.

37. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу. навч.-метод. посіб. авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, С.В. Трикоз, А.В. Міненко та ін.: К., ІСП НАПН України, 2016. 148 с.

38. Омельченко І. М. Комунікативна діяльність дошкільників із затримкою психічного розвитку: теорія і феноменологія [Текст]: монографія; Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2018. 498 с.

39. Розвиток комунікативної компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища [Електронний ресурс] : монографія / Г. М. Тимошко, В. А. Гладуш; редактор: В. І. Отрішко, К. М. Ремізовський; Національна академія педагогічних наук України, ДЗВО "Університет менеджменту освіти", Національний університет "Чернігівський колегіум" імені Т. Г. Шевченка, Католицький університет. Ніжин : Лисенко М. М., 2023. 192 с.

40. Рібцун, Ю. В. Стандартизація початкової освіти дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах Нової української школи. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. Видавничий дім «Гельветика», 2019. С. 139-145
41. Савчук Л.О. Гуманістично-психологічний підхід в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Науково-методичний збірник. Рівне: РОІППО, 2011.121с.
42. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія: у двох частинах. Ч. 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича ; редактор: С. П. Миронова, Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. 353 с
43. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Навчально-методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька, - К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214с
44. Стельмахович М. Г. Виховання дитини в системі соціалізації. Львів: Світ, 2018. 280 с.
45. Сучасні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах кризових викликів [Електронний ресурс]: навчально-методичний посібник . О. В. Чеботарьова; Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка, 2023.
46. Таран Н. Інклюзивна освіта як шлях соціальної інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Київ: Академвидав, 2019. № 5. С. 72–79.
47. Термінологічний словник-інклюзія [Електронний ресурс] / Г. І. Васильєва, В. В. Любарець; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ: Міленіум, 2018. 44 с.
48. Товканець Г. Соціалізація дітей у шкільному середовищі. *Наукові записки ДВНЗ «УжНУ»*. Ужгород: Гражда, 2021. Вип. 45. С. 83–90.

49. Чечко Т.М. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей з особливостями психофізичного розвитку в дошкільних навчальних закладах :автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2018. 24с.

50. Чеботарьова О.В. Теоретичні та методичні основи реалізації змісту освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*: збірник наукових праць. Вип. 9. К., 2018. С. 75-80.

51. Школяр Л., Михайлюченко А. Соціалізація дітей з особливими потребами у навчанні у закладах загальної середньої освіти України в умовах дії воєнного стану / Ввічливість. *Humanitas*. 2023. № 5. С. 117–126.

52. Ярмола Н.А. Індивідуальна освітня траєкторія дитини з порушеннями інтелектуального розвитку: практичні кроки. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2019.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Методика вивчення шкільної мотивації учнів

З метою проведення скринінгової оцінки рівня шкільної мотивації учнів Н. Г. Лусканова запропонувала використання спеціально розробленої анкети, що містить 10 запитань, спрямованих на виявлення емоційного ставлення дитини до навчального процесу, школи, вчителя та однокласників.

Кожне запитання оцінюється за трьохбальною шкалою:

0 балів - негативна відповідь,

1 бал - нейтральна відповідь,

3 бали - позитивна відповідь.

Запитання, що пропонуються учням для оцінки:

Чи подобається тобі ходити до школи?

Коли ти прокидаєшся вранці, ти з радістю йдеш до школи чи бажаєш залишитися вдома?

Якби вчитель дозволив не приходити в школу, ти б скористався цією можливістю?

Чи викликає в тебе радість, коли скасовують уроки?

Чи хотів би ти, щоб домашні завдання взагалі не задавали?

Чи було б тобі цікаво, якби у школі залишилися тільки перерви без уроків?

Чи часто ти ділишся з батьками враженнями або розповідаєш їм про шкільне життя?

Чи хочеш ти, щоб учитель був менш вимогливим?

Чи маєш ти багато друзів серед однокласників?

Чи подобаються тобі твої однокласники?

Інтерпретація результатів анкетування здійснюється за сумою балів:

25–30 балів - високий рівень адаптації до шкільного середовища, виражена позитивна навчальна мотивація;

20–24 бали - мотивація відповідає середньому рівню, що є варіантом вікової норми;

15–19 балів - переважає зовнішня мотивація, навчання здійснюється більше під впливом зовнішніх факторів, ніж з внутрішньої потреби;

10–14 балів - низький рівень шкільної мотивації, що може вказувати на труднощі у навчальній діяльності або емоційне неприйняття школи

менше 10 балів - негативне ставлення до школи, що свідчить про ознаки шкільної дезадаптації

«Моніторинг соціалізації особистості учня»

Мета методики:

Діагностика рівня сформованості соціальних якостей учнів, а саме: соціальної адаптованості, автономності, активності та схильності до гуманістичних (моральних) норм поведінки.

Інструкція до виконання:

Учневі пропонується відповісти на 20 тверджень, що відображають різні аспекти соціальної поведінки. Необхідно уважно прочитати кожне з тверджень і оцінити, наскільки воно відповідає особистим установкам і поведінці, користуючись п'ятибальною шкалою:

4 бали — завжди, 3 бали — майже завжди, 2 бали — іноді, 1 бал — дуже рідко, 0 балів — ніколи.

Перелік тверджень:

Я завжди слухаюся учителів і батьків.

Вважаю, що потрібно вирізнятися серед інших.

Зазвичай досягаю успіху в тому, що роблю.

Умію пробачати інших.

Дію так, як чинять мої товариші.

Мені важливо бути кращим у всьому.

Наполягаю на своєму, якщо впевнений у правоті.

Добро для інших — найважливіше в житті.

Прагну, щоб мене схвалювали оточуючі.

У спілкуванні з друзями відстоюю власну позицію.

Завжди доводжу почате до кінця.

Отримую задоволення, допомагаючи іншим.

Обробка результатів:

Для зручності підрахунку відповідей використовується спеціальний бланк оцінювання, у якому кожне твердження відноситься до однієї з чотирьох груп (рядків), що відповідають певній якості:

№ тверджень у групі	Соціальна адаптованість	Автономність
	Соціальна активність	Моральна вихованість
1, 5, 9, 13, 17	2, 6, 10, 14, 18	3, 7, 11, 15, 19
		4, 8, 12, 16, 20

Для кожного з показників обчислюється середній бал за відповідною п'ятіркою тверджень (сума балів ділиться на 5).

Інтерпретація результатів:

Понад 3 балів - високий рівень розвитку відповідної соціальної якості;

Від 2 до 2,9 балів - середній рівень;

Менше 2 балів - низький рівень соціалізації або ознаки труднощів у формуванні певної соціальної характеристики.

Ця методика дозволяє визначити не лише загальний рівень соціалізованості учня, а й виявити конкретні напрямки, у яких дитина потребує додаткової педагогічної уваги чи корекційної підтримки.