ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
УНІВЕРСИТЕТУ «УКРАЇНА»
Кафедра соціальних технологій

Освітня програма «Соціальна робота»
Спеціальність: 231 «Соціальна робота»

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня «магістр»
на тему:

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОБМЕЖЕННЯ

Виконав: здобувач 2-го курсу, групи СР-22-2м-vn
Галузь знань 23 «Соціальна робота»
Спеціальність 231 «Соціальна робота»
_____ Боєчко Дмитро Юрійович
(підпис)

Керівник _____ к.п.н., доц. Давиденко Г.В.
(підпис)

Рецензент _____ _____
(підпис)

Дипломна робота допущена до захисту рішенням кафедри соціальних технологій протокол № __ від «__» _____2024 р.
Завідувач кафедри соціальних технологій _____к.п.н., доц. Костенко Н.І.

Вінниця – 20__24_ р.

ЗМІСТ

ВСТУП 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ 6

1.1. Розвиток концепції соціально-педагогічної допомоги дітям з функціональними обмеженнями в історичному вимірі 6

1.2. Фактори, які впливають на соціалізацію підлітків із функціональними обмеженнями 20

1.3. Соціальний моніторинг та проактивні заходи як методи роботи з дітьми, які потребують індивідуального підходу 26

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОБМЕЖЕННЯ 34

2.1. Регулятивні норми як важливий аспект соціальної реабілітації осіб з інвалідністю 34

2.2. Впровадження концепції інклюзивної освіти у практику соціально-педагогічної роботи. 48

2.3. Використання новітніх технологій у підтримці дітей із особливими освітніми потребами 59

РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА ТА ПІДСУМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ, ЩО МАЄ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВНЗ … 69

3.1. Оцінка результатів соціально-педагогічного взаємодії з молоддю, яка має особливі потреби, в рамках інклюзивної освіти 69

3.2. Застосування розроблених методик та стратегій для підтримки студентів із особливими освітніми потребами у контексті вищої освіти 79

ВИСНОВКИ 90

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 92

ДОДОТКИ 102

ВСТУП

Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми, що мають функціональні обмеження, набуває особливої актуальності в Україні на сучасному етапі розвитку освітньої системи. Перехід до інклюзивної освіти, забезпечення рівних прав та можливостей для всіх дітей незалежно від їхніх особливих освітніх потреб, є однією з пріоритетних завдань в сфері освіти в Україні.

Україна переживає важливий період трансформації освітньої системи з метою створення інклюзивного освітнього середовища. Законодавчі зміни та політична підтримка інклюзивної освіти свідчать про важливий крок у цьому напрямі. Проте, впровадження інклюзії вимагає не лише законів, але й компетентних педагогів і соціальних працівників, які здатні забезпечити адаптацію та навчання дітей із функціональними обмеженнями в загальноосвітньому середовищі.

П.О. Бутковський, І.О. Сікорський, М.Д. Аленич, Ф.І. Ширяєв, І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, Є.І. Моносзон, І.І. Мигович, С.В. Савченко, С.Я. Харченко та інші видатні особистості в історії української педагогіки вже відзначилися значущим внеском у цей процес. Вони розробляли педагогічні підходи, методики і програми, які сприяли інклюзивному навчанню та соціальній інтеграції дітей із функціональними обмеженнями.

Ці дороговкази і підходи не лише мають історичне значення, але й актуальні в сучасних умовах. Україна, виходячи із своїх міжнародних зобов’язань та національних стратегій, продовжує розвивати інклюзивну освіту, що потребує наявності як теоретичного фундаменту, так і практичного досвіду. Зараз велика необхідність у передачі цих досліджень і знань наступним поколінням педагогів і соціальних працівників, які зможуть ефективно впроваджувати інклюзивні підходи в освітньому процесі.

У цьому дослідженні ми поглиблено розглядаємо теоретичні аспекти соціально-педагогічної підтримки дітей із функціональними обмеженнями, а також аналізуємо практичний досвід роботи з ними. Ми зосереджуємо увагу на структурі та результатів дослідження, спрямованого на впровадження педагогічних методик соціально-педагогічної роботи з молоддю, яка має особливі освітні потреби, у контексті інклюзивного освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Метою даного дослідження є визначення ефективних педагогічних методик та підходів для організації соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження, у контексті інклюзивного освітнього середовища у вищих навчальних закладах.

Завдання дослідження:

1. Провести аналіз теоретичних аспектів соціально-педагогічної підтримки дітей із функціональними обмеженнями, вивчити та узагальнити наукову літературу щодо цієї проблеми.

2. Вивчити практичний досвід соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження, у вищих навчальних закладах, проаналізувати його ефективність та перспективи подальшого вдосконалення.

3. Розробити педагогічні методики та інструменти, спрямовані на підтримку дітей із функціональними обмеженнями у навчанні та соціальній адаптації.

4. Провести експериментальні дослідження, спрямовані на впровадження розроблених педагогічних методик у практику роботи з дітьми із функціональними обмеженнями у вищих навчальних закладах.

5. Визначити структуру та підсумки дослідження з метою впровадження педагогічних методик соціально-педагогічної роботи з молоддю, яка має особливі освітні потреби, у контексті інклюзивного освітнього середовища у вищих навчальних закладах.

Об’єктом дослідження є організація соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження, у вищих навчальних закладах.

Предметом дослідження є педагогічні методики та підходи до роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження, з метою їх соціальної інтеграції та успішного навчання у вищих навчальних закладах у контексті інклюзивного освітнього середовища.

Теоретична основа. Дослідження базується на теоретичних концепціях соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження. Зокрема, враховуються принципи інклюзивної освіти, моделі індивідуалізації навчання та підходи до розвитку соціальної адаптації дітей із специфічними потребами. Особлива увага приділяється теоретичним аспектам формування позитивного соціального середовища для цільової групи.

Гіпотеза дослідження. Припускається, що належна соціально-педагогічна підтримка може сприяти успішній соціалізації та навчанню дітей із функціональними обмеженнями. При цьому важливим є впровадження індивідуалізованих підходів, які враховують конкретні потреби кожного індивіда. Гіпотеза також передбачає, що ефективні методи соціально-педагогічної роботи можуть забезпечити високий рівень самостійності та самовизначення дітей з функціональними обмеженнями в суспільстві.

Методи дослідження. Дослідження використовує комбінацію кількісних та якісних методів. Кількісні методи охоплюють аналіз статистичних даних, а також стеження за академічними успіхами учнів. Якісні методи включають в себе глибинні інтерв'ю та спостереження, спрямовані на збір детальної інформації про індивідуальний прогрес та взаємодію дітей з функціональними обмеженнями в соціальному оточенні.

Публікації.

Структура і обсяг роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (93 найменувань) та додатків. Загальний обсяг складає 101 сторінку, з них 90 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ

1.1. Розвиток концепції соціально-педагогічної допомоги дітям з функціональними обмеженнями в історичному вимірі

Розвиток концепції соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в історичному контексті представляє собою цікавий епізод еволюції способів, якими суспільство ставилося до цієї важливої категорії дітей. Від стародавніх цивілізацій до наших днів ідея соціальної та педагогічної підтримки для дітей з особливими потребами пройшла складний шлях еволюції та трансформацій.

У період античності різні цивілізації, включаючи Давній Китай і Грецію, вже розуміли важливість забезпечення спеціальної підтримки для дітей з фізичними або розумовими обмеженнями. Проте справжній революційний зворот в підходах до цієї проблеми відбувся в середньовіччі, коли були засновані перші установи для незрячих та глухих дітей.

Історію розвитку соціальної допомоги дітям з відхиленнями у розвитку можна розділити на чотири основні етапи: монастирський, медичний, лікувально-педагогічний та етап інтеграції в суспільство [58, с. 120-126].

Монастирський період в історії охорони дітей із вадами психічного та фізичного розвитку охоплює час від X століття до середини XVIII століття. В Україні історія опіки над такими дітьми налічує вже століття. Перші офіційні документи, які стосуються опіки над ними, відомі з X століття, коли князь Київський Володимир Святославович у своєму указі від 996 року покликав церкву дбати про цю групу осіб. Існують підтвердження того, що в Києво-Печерській лаврі вже на початку XI століття було засновано прихисток для дітей, де перебували сироти, хворі та бідні, а також діти з фізичними і психічними вадами, такі як глухі, сліпі та інші. Загальна підтримка цих закладів

громадською опікою передбачала фінансування з княжих коштів, які передавалися монастирям.

У історії дефектології також зазначається, що в період з X по XII століття на території Київської Русі створювалися установи, які не лише дбали про вразливих дітей, але й надавали їм освіту в грамоті, живопису, співі та різних ремеслах. Після прийняття християнства в Київській Русі були впроваджені закони, подібні до тих, що існували в Візантії, і вони знайшли відображення у громадських законодавчих текстах. Ці закони стосувалися статусу «сліпих, глухонімих, божевільних та нестямних» у сім'ї, захисту їх майна та інших цивільних прав, а також відповідальності перед кримінальним законодавством. Таким чином, ще в часи Київської Русі існувала відзнака милосердя і гуманізму по відношенню до бідних і осіб з інвалідністю, і це знаходило відображення в офіційних правових актах. Заснована на нормативних документах система громадського піклування, головним чином здійснюваного монастирями, визначала суспільне ставлення до осіб із вадами психофізичного розвитку.

У період XV–XVII століть в Україні почали активно розвиватися «богадільні-шпиталі», які розглядалися як спеціалізовані структури для надання допомоги хворим та особам з інвалідністю. Призначення цих закладів було досить неоднозначним, і вони приймали всіх: калік, дорослих і дітей, які через певні обставини потребували підтримки суспільства. Однак існуючі форми опіки над дітьми та підлітками були недостатніми, і ця категорія осіб терпимо сприймалася суспільством.

Медичний період охоплює XVIII–XIX століття. У XVIII столітті відзначилися деякі позитивні зрушення в економічній та культурній трансформації Росії, а також в розвитку науки та освіти. На цьому фоні швидко розвивалися такі галузі як педагогіка та медицина, зокрема психіатрія. Також спостерігалася активізація діяльності держави у справах виховання безпритульних та дітей які мають інвалідність. Протягом цього періоду приймалися заходи щодо організації гуртожитків та відкриття спеціальних виховних будинків для осіб з психічними розладами. Були розроблені методики

їхнього догляду та заходи загального характеру. Цей період можна розглядати як початок створення системи громадської підтримки [80].

Медичний етап відзначався активізацією роботи земських лікарів-психіатрів та створенням спеціальних дитячих відділень для осіб з розумовими відхиленнями при психіатричних лікарнях. На цьому етапі були зроблені перші кроки у напрямку вивчення потреб осіб з відхиленнями у розумовому розвитку та необхідності у спеціальному навчанні та вихованні. Допомога людям із розумовими відхиленнями стала не лише актом милосердя та гуманності, але й соціальною необхідністю, засобом полегшення життя їхніх батьків [6, с. 19-23].

Україна, завдяки своєму географічному положенню, відображала в собі як східноєвропейські, так і азійські культурні впливи (особливо як частина Російської імперії). Історично в Україні існувала традиція особливого поважного ставлення до «убогої» людини. Це було обумовлено великим значенням справ благодійності та милосердя по відношенню до людей, які страждали від важких недуг - бездомних, людей з обмеженими можливостями та інших потребуючих осіб [34].

До останньої третини XVIII століття існувала така ситуація. У цьому періоді Російська імперія переживала значні зміни в економіці і культурі, що сприяло розвитку освіти і науки. Була впроваджена нова система народної освіти, і педагогіка та медицина розвивалися на високому рівні, що сприяло виникненню спеціалізованої освіти. Суспільство стало розділятися на дві категорії: цивілізовану та безпосередньо народну. Народ продовжував виявляти співчуття та милосердя до людей із розумовими відхиленнями, психічними розладами, глухотою, сліпотою та іншими незабезпеченими особами. У той самий час «верхи», або цивілізована спільнота, почали спроби організованої допомоги цій категорії населення, просуваючи ідею світської філантропії та вживаючи загальні заходи, щоб поліпшити їхнє становище.

З цією метою були прийняті заходи щодо створення притулків, відкриття спеціальних виховних будинків для осіб з психічними розладами, організація спеціальних дитячих відділень при психіатричних лікарнях тощо [9, с. 180].

При монастирях і церквах також функціонували спеціальні притулки для сліпих, глухих та інших осіб з фізичними вадами. У богадільнях, серед звичайних сирітських дітей, перебували діти з особливими потребами. У 1840 році в Києві на базі Кирилівської богадільні було створено спеціальний будинок для неповнолітніх сиріт - дитячий будинок, де перебувало 46 сліпих дітей віком від 7 до 12 років. Оскільки сліпі діти не мали можливості приносити користь суспільству, вони знаходилися під постійною опікою родин, громади, благодійників і держави [73, с. 276].

У різних містах України, таких як Київ, Умань, Бердичів, Черкаси, іноді створювалися дитячі відділення для сиріт та калік, проте вони не завжди поділялися на окремі групи. У 1775 році, згідно з «Указом про створення Приказів суспільної опіки» Катерини II, в кожній губернії був утворений «Приказ громадської опіки». До його компетенції входили всі притулки, госпіталі, лікарні, будинки для сиріт і богадільні, а також заклади для невиліковних хворих і осіб з розумовими відхиленнями, включаючи дітей. Указ встановлював стандарти для всіх цих закладів і законодавчо закріплював їхню існування. Крім того, він передбачав створення окремих притулків для розумово відсталих і психічно хворих, що сприяло розширенню громадської опіки і централізації її управління.

У сфері опіки над дітьми з історичної перспективи, паралельно з діяльністю церков і монастирів, діяли також громадські організації. Ці організації включали:

- Губернські госпіталі для незаконно народжених дітей, які надавали притулок не тільки цим дітям, але і хворим та калічним дітям, згідно з Указом 1712 року.

- Сирітські будинки, де «определенное число убогих, увечных и после родителей оставшихся детей содержатся и воспитаемы бывают такожды...», як описано у звіті головного магістрату в 1712 році.

- Спеціальні сирітські будинки при монастирях, де, окрім сиріт, перебували також калічні діти, згідно з Указом 1724 року (цитата з М.Д. Ярмаченка).

Також у той час виникла ще одна форма громадської опіки, відома як патронування. Основною метою патронування було виховання глухих дітей в сім'ях. На жаль, ця форма опіки виявилася неефективною через непідготовленість членів сімей до складної роботи з навчання та виховання глухих дітей [35, с. 111-113].

Загалом, ці установи та форми опіки не сприяли розвитку виховання та навчання дітей з особливими потребами, а навпаки, гальмували їх розвиток. Однією з причин цього гальмування було те, що такі діти перебували разом з іншими дітьми-сиротами, і не мали можливості проявити свої «реальні здібності». Ще одним негативним фактором було законодавство того часу, яке визнавало дітей з різними порушеннями як недієздатних і обмежувало їх громадські права, признаючи лише право на успадкування майна. Умови їхнього проживання в прийомних будинках, сирітських установах та богадільнях були надзвичайно важкими. Розуміло, що особи з порушенням слуху, які фізично та розумово були переважно нормальними людьми, не могли погодитися з такими життєвими умовами [37, с. 10].

Основною причиною виникнення та пояснення даного факту є вкрай низький рівень розвитку науки та освіти серед населення щодо системи навчання дітей з порушеннями слуху у той період. Не існувало системи, яка б детально розкривала закономірності розвитку людини з порушеннями слуху, причини цих порушень і процеси, які призводили до втрати слуху. На той момент не було організованої системи освіти для дітей з різними порушеннями, але існувала практика індивідуального навчання, яке проводили вчителі, лікарі, монахи та батьки глухих дітей. Хоча ці педагоги не могли створити повноцінну педагогічну систему, вони відіграли важливу роль у розвитку спеціальної освіти.

Характерною особливістю розвитку сурдопедагогіки у цей період було те, що окрім навчання глухих дітей усному мовленню, в практиці індивідуального навчання все більше використовувалися збережені аналізатори глухих. Сурдопедагоги намагались не лише вчити окремих учнів мовленню, але і робили наукові аналізи та обґрунтування методів та прийомів навчання, які використовували. Були також спроби теоретичного осмислення можливостей навчання глухих дітей. На цій основі було написано численні праці з сурдопедагогіки, які сприяли поширенню досвіду та практичних знань у цій галузі [3, с. 29].

На початку XIX століття освіті дітей із особливими потребами було приділено значну увагу, і розпочався рух за їх захист [15, с. 3]. Вплив соціально-економічних змін призвів до формування громадської думки про необхідність спеціального догляду за дітьми із порушеннями інтелекту та створення спеціальних установ. Цей процес спричинив появу публікацій, що досліджували не лише лікування, діагностику та класифікацію розумової відсталості, але й питання щодо надання їм педагогічної підтримки [21, с. 6-7]. У цей період також посилився розвиток психіатричної допомоги. Важливий внесок у організацію допомоги дітям із розумовою відсталістю зробив І.М. Балицький. Мали регіональні заклади для цієї категорії осіб, такі як будинок для божевільних на 20 осіб, які були відкриті у другій половині XVIII століття у Катеринославі (Дніпропетровськ), Полтаві (1807) та Харкові (1817).

Однак ці заклади не мали освітньої спрямованості. На той час вони перебували під контролем Міністерства поліції, а згодом перейшли під юрисдикцію Міністерства внутрішніх справ. Щодо осіб із порушеннями зору, то практично до середини XIX століття на території тодішньої України не було систематичного освітнього процесу для цієї категорії осіб [83]. Цей період відіграв важливу роль у підготовці підґрунту для організації спеціальних освітніх закладів і розробки педагогічних систем для навчання та виховання дітей із особливими потребами.

Дітьми з особливими потребами також опікувалися виховні будинки. Саме вони стали першими місцями, де було організовано виховання та трудове навчання глухих дітей. Хоча на той час навчання і виховання осіб із порушеннями слуху ще не знайшли повного організаційного рішення, швидкий культурно-економічний розвиток країни сприяв підвищенню зацікавленості передової частини суспільства у проблемі глухонімоти та її подоланні. Подальший розвиток філософських, медичних і педагогічних знань сприяв усвідомленню особливостей дітей з різними порушеннями і підтвердженню думки про можливість і необхідність їхнього навчання [46, с. 365-366].

Зміни також відбувалися в освітній політиці. У 1802 році в Російській імперії було створено Міністерство народної освіти. Проте, насправді управління освітою здійснювалося трьома установами - Міністерством освіти, Відомством імператриці Марії Федорівни і Синодом. Ця тривалість діяла до 1917 року. Серед них саме Відомство імператриці Марії Федорівни, створене наприкінці XVIII століття, займалося притулками, виховними будинками, інститутами для дівчат шляхетного походження, богодільнями та іншими благодійними установами, в яких перебували діти з особливими потребами [12, с. 32-34]. На той час виховні будинки вже сформували систему виховання глухих, сліпих та розумово відсталих дітей. Ця система включала підготовку до праці, основи грамотності та арифметики. Це було важливим кроком у розвитку і вдосконаленні теорії та практики спеціально організованого навчання [14], яке подальше знаходило свій розвиток та вдосконалення у спеціальних училищах для глухих і сліпих дітей.

Олігофренопедагогіка та логопедія – це одні з наймолодших галузей спеціальних педагогічних знань. Незважаючи на те, що виховання дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та мовлення було об’єктом дослідження окремих вчених та педагогів протягом 200 років, ці галузі здобули свою цілісну та комплексну спеціальну педагогічну систему лише у XX столітті [21, с. 6].

У XX столітті спостерігався лікувально-педагогічний етап. На цьому етапі було характерною ознакою бажання вивчати причини та природу порушень розвитку з метою раціональної організації лікувально-виховної роботи з цими дітьми. Під впливом активної діяльності педагогів-ентузіастів, лікарів та громадських діячів освіти, таких як П. О. Бутковський, І. О. Сікорський, М. Д. Аленич, Ф. І. Ширяєв і інші, формувалася думка про можливість та необхідність спеціального виховання та навчання дітей із розумовою відсталістю.

На початку XX століття для таких дітей стали відкривати лікувально-виховні школи та допоміжні класи. Проте через бездіяльність та байдужість чиновників у Міністерстві освіти ця форма педагогічної допомоги дітям із вадами інтелектуального розвитку не отримала подальшого розвитку. У радянський період в Україні відбувалася диференціація системи фахової освіти, її структурне вдосконалення та перехід від трьох до восьми типів спеціалізованих шкіл. Вважалося, що в СРСР було надано всі можливості для освіти та виховання дітей з інвалідністю [28, с. 21-25]. Проте фактично вони в основному отримували середню освіту в інтернатах. Практично система загальної освіти ігнорувала той факт, що перебування в спеціальних інтернатах підвищує соціальну ізоляцію дитини та гальмує її психічний розвиток.

Наприкінці XX століття відбулися значущі зміни в законодавстві європейських країн, які стосувалися розуміння необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Україна, ратифікуючи Конвенцію ООН «Про права дитини» у 1989 році, підсилила увагу до доступності освітніх послуг для дітей, які потребують їх, з урахуванням «особливих» обставин їхнього особистого життя. Сьогодні «особливість» дитини, яка виникає через розлади здоров'я або соціальну вразливість, розглядається як насамперед соціальна проблема, а не характеристика самої дитини, оскільки вона є наслідком непристосованості оточення, негнучкості освітньої системи та стереотипного ставлення до людей з особливими потребами.

Категорія дітей із особливими освітніми потребами включає «важких» дітей з виховної точки зору. Ця дефініція вперше з'явилася серед науковців на початку XX століття щодо дітей із вираженими вадами фізичного розвитку. Однак соціально-економічний стан держави в першій половині XX століття, спричинений громадянською війною, голодом, епідеміями, руйнував сім'ї і залишав без опіки багато дітей. Тому категорія підлітків-правопорушників, бездомних дітей і сиріт отримала загальний статус «важких дітей» [62, с. 127-130].

Термін «важковиховуваність» в педагогічному контексті визначається як свідомий або несвідомий опір дитини цілеспрямованому педагогічному впливу, спричинений різними причинами, включаючи педагогічні помилки вихователів і батьків, відхилення в розвитку дитини, особливості характеру та інші особисті характеристики вихованців, які ускладнюють їхню соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей [38]. Без сумніву, ці категорії «важких» у виховному розумінні дітей потребують «особливого» підходу в забезпеченні їх освітніх потреб. Так, у дореволюційний та радянський періоди для підтримки освіти та виховання бездомних дітей функціонували спеціальні педагогічні притулки. Держава намагалася активно вирішувати проблеми безпритульності, жебрацтва, проституції та правопорушень неповнолітніми особами.

З початку 1917 року в Україні було прийнято ряд урядових постанов, спрямованих на покращення становища дітей. На той час, у зв'язку зі зростанням кількості безпритульних дітей, було створено особливу комісію під керівництвом Ф. Дзержинського для боротьби з цією проблемою.

У 1918 році за ініціативою В. Короленка в місті Полтава була утворена громадська організація під назвою «Ліга порятунку дітей». Ця організація надавала термінову допомогу дітям, які були евакуйовані в Україну, засновувала дитячі установи і організовувала літні колонії для дітей. За прикладом «Полтавської ліги» були створені подібні організації по всій країні.

У 1919 році Раднарком Української РСР заснував Всеукраїнську раду захисту дітей, яка займалася соціальним захистом дітей [4, с. 71-93].

Після утворення Ради Народних Комісарів України 6 січня 1919 року розпочався новий етап в розвитку освіти та експериментальних підходів до соціального виховання дітей. Протягом років 1920-1923 було активно будовано заклади соціального виховання.

Особливу увагу слід приділити Декларації про соціальне виховання дітей, яку видав Наркомос УСРР 1 липня 1920 року. Цей документ закликав державу не лише до надання дітям освіти та виховання, а й до покращення їхніх житлових умов. Він відрізнявся від російських освітніх документів, таких як Положення про єдину трудову школу РСФРР від 30 вересня 1918 року.

Засновники Декларації вдіялись на принципах Єдиної трудової школи, які були визначені в документі від 16 жовтня 1918 року. Вони виходили з ідеї виховання дітей враховуючи їхні психофізіологічні особливості, а також розглядали проблему розпаду сім'ї в епоху капіталізму, коли сім'ї не могли забезпечити всім необхідним. Ця концепція визначала перехід уваги від єдиної трудової школи до дитячих будинків, де діти мали отримувати необхідність для життя та виховуватися у «дитячій комуні». Головним пріоритетом цього документа стала «охорона дитини» або «охорона дитинства», що включала в себе навчання, виховання та матеріальне забезпечення дітей [5].

У даний період відбувається створення нових типів дитячих установ та соціальних закладів, які інтегруються в єдину систему. Відбувається поєднання навчальної та позанавчальної роботи з дітьми, включаючи відкриття дитячих будинків неповного дня, денних дитячих будинків, шкіл-клубів, дитячих майданчиків, трудових колоній та виховних закладів для дітей з порушеннями розвитку. Також масово відкриваються початкові та семирічні школи. Проводиться профілактична робота з недоглянутими, важковиховуваними та соціально вразливими категоріями дітей.

Педагогічні громадськість ставить перед собою завдання реорганізувати школу в інтегрований дитячий клуб, який має у своєму складі майстерню,

бібліотеку, студію та їдальню. Цей клуб призначений для того, щоб дитина могла перебувати там протягом усього дня, у вихідні дні та свята. Під час літніх місяців клуб може трансформуватися у дитячий майдан чи трудову колонію.

Для реалізації цього напряму реформи соціального виховання дітей, Наркомпрос прийняв низку законодавчих документів, серед яких варто відзначити [27]:

— «Інструкцію відділу соціального виховання» від 8 липня 1920 року;

— «Інструкцію відділу соціального виховання про порядок прийому дітей до дитячих будинків» від 15 липня 1920 року;

— «Постанову про колектори» від 16 липня 1920 року;

— «Статут про центральну раду захисту дітей» від 17 липня 1920 року;

— «Статут про губернські ради захисту дітей» від 26 липня 1920 року.

Олександр Попов, який був представником педагогічної науки, входив до складу управлінської структури Наркомпросу. У 1922 році він обіймав посаду Голови Науково-педагогічного і методологічного комітету Головсоцвиху Наркомпросу Української РСР і мав важливу роль у формулюванні Декларації про соціальне виховання дітей в Україні.

Основною ідеєю О. Попова була критика сімейного виховання, яку він розглядав як привілей буржуазного суспільства. Він стверджував, що держава повинна брати на себе відповідальність за виховання дітей. Під час своєї доповіді на Всеукраїнській нараді освіти він визначив основні аспекти соціального виховання:

- Дитина повинна виховуватися для будівництва комуністичного суспільства.

- Комуністичне суспільство має взяти на себе відповідальність за виховання дітей через державу.

- Методи соціального виховання повинні базуватися на організації дитячого колективу.

- Основною формою соціального виховання повинні бути дитячі будинки або установи, які організовують життя дитини, незалежно від того, чи є вони постійними або денними.

Але реальна ситуація в країні та соціально-економічні трансформації перехідного періоду після 1920-х років внесли свої корективи у освітню політику держави. Відсутність чіткої стратегії для забезпечення виховання вразливих категорій дітей призвела до загострення наявних проблем [82].

Політична нестабільність в країні, громадянська війна, швидка зміна урядових структур в Україні і голод, що охопив південну частину країни, сприяли бездомності дітей. Тяжка матеріальна ситуація сімей і їх розпад призвели до того, що батьки не могли брати на себе відповідальність за виховання своїх дітей. Зловживання та експлуатація дітей, їх бездоглядність та безпритульність призвели до поширення антисоціальної поведінки, формування шкідливих звичок. Ситуацію ускладнювала наявність дітей із порушеннями психофізичного розвитку, і держава не завжди мала можливість задовольнити їх освітні потреби. Зростання кількості дитячих установ супроводжувалося голодом в Україні.

У цей період центри догляду та підтримки дітей перетворюються в основні місця концентрації зусиль на забезпечення дітей необхідним харчуванням. Виховання стає менш пріоритетним завданням, оскільки основною метою стає годування дітей.

У контексті виховання дітей було прийнято ряд постанов та резолюцій, включаючи «Про шкільну мережу загального навчання» (листопад 1924 року), «Про будову шкільної мережі загального навчання в УСРР» (травень 1925 року), «Про заходи до переведення загального навчання» (серпень 1925 року), «Про переведення загального навчання на Україні» (жовтень 1925 року), «Про державну організацію охорони здоров'я дітей» і «Про права й обов'язки лікаря охорони здоров'я дітей» (листопад 1924 року) та інші. Однак ситуація лишалася складною до 1928-1929 років.

У новому періоді були впроваджені різні форми та методи освітньої допомоги соціально вразливим категоріям дітей, з акцентом на ефективні форми превентивної роботи та виховання дітей. Покращення соціально-економічного становища в країні призвело до позитивних результатів у сфері виховання дітей [69].

Основною формою виховної роботи в дитячих закладах стало трудове виховання, яке здійснювалося через різні методи, такі як самообслуговування, робота в майстернях, сільських господарствах та інші. Однак деякі дитячі будинки здійснювали трудове виховання лише формально, обмежуючись прибиранням кімнат та подвір'я.

Інші види виховання, такі як санітарно-гігієнічне, статеве, фізичне, морально-етичне та естетичне, важко було впроваджувати через відсутність кваліфікованих вихователів. Це призвело до численних втеч дітей з цих закладів. Головними причинами втеч були погані умови проживання, бездоглядність та хаос в закладах, відсутність системи, відповідність дитячого оточення та дозвілля, і недостатність індивідуального підходу до кожної дитини [6, с. 23].

У зв'язку із прийняттям Постанови «Про ліквідацію дитячої безпритульності» у 1935 році, було вирішено відкрити спеціальні дитячі будинки виправно-виховного типу для дітей та підлітків, які потребували особливого виховання та підтримки. Серед цих будинків були дитячі заклади для дітей, які лишалися без засобів існування, будинки для дітей, яких мали утримувати їх батьки, і заклади для важковиховуваних дітей, які перебували в підпорядкуванні народних комісаріатів освіти союзних республік. Також були створені спеціальні дитячі будинки для дітей, які потребували тривалого лікування (під управлінням народних комісаріатів здоров'я союзних республік) і заклади для дітей з інвалідністю (під управлінням народних комісаріатів соціального забезпечення союзних республік) [47, с. 140-145].

Підбиваючи підсумки історіографічного аналізу системи виховання дітей з особливими потребами в Україні в зазначений період, можна зробити

наступні висновки: відсутність чіткої методології виховної роботи з «важкими» дітьми, які були занедбані, важковиховувані, безпритульні або мали порушення розвитку, свідчить про те, що їхня ситуація була ускладнена соціально-політичними та економічними проблемами того часу. Також відсутня була чітка стратегія виховання, відповідні методи та кваліфікований персонал, що призвело до трансформації існуючих закладів в установи, які забезпечували лише утримання дітей на постійному або тимчасовому проживанні, або ж установи для нагляду за ними.

Система виховання цієї категорії дітей в першій половині XX століття залишається актуальною соціально-педагогічною проблемою в Україні. Необхідно проводити подальше дослідження цього аспекту виховання дітей з особливими освітніми потребами в Україні в другій половині XX століття та на початку XXI століття, оскільки ця тема є надзвичайно важливою і потребує подальшого вивчення теорії та практики виховної роботи в дитячих установах з дітьми, які вважаються суспільно вразливими, неадаптованими та схильними до відхилень у поведінці.

Сучасна освітня програма у спецінтернатах не забезпечує належної підготовки вихованців до самостійного життя у суспільстві. На цьому етапі розвитку в Україні акцентується на принципі «від ізоляції до інтеграції». У Західній Європі інтеграція осіб з інвалідністю в суспільство стала головною тенденцією сучасного періоду, що базується на їхній повній громадянській рівноправності. Цей перехід в західноєвропейських країнах був характеризований у 1980-90-х роках реформуванням організаційних засад спеціальної освіти, зменшенням кількості спеціальних шкіл і значним збільшенням кількості спеціальних класів у загальноосвітніх школах, а також переглядом взаємин між масовою і спеціальною освітою [10].

Україна наразі перебуває на етапі переходу від третього до четвертого періоду, в той час як Західна Європа вже пройшла цей період більш ніж два десятиліття тому. Сутність цього періоду полягає в реорганізації взаємодії масової і спеціальної освіти та спрямуванні спеціальної освіти на підготовку

дітей з особливими потребами до життя як повноцінних членів суспільства, до якого вони належать.

1.2. Фактори, які впливають на соціалізацію підлітків із функціональними обмеженнями

Соціалізація підлітків є важливим етапом їхнього розвитку, де вони навчаються взаємодіяти зі світом навколо себе та відбудовувати свою ідентичність. Однак, коли мова йде про підлітків з функціональними обмеженнями, цей процес набуває особливих викликів та особливостей. Від розуміння цих особливостей залежить успішна адаптація та інтеграція цієї групи молоді в суспільство. У цьому контексті, давайте розглянемо детальніше особливості соціалізації підлітків, які мають функціональні обмеження.

Згідно з даними Організації Об'єднаних Націй, у всьому світі налічується приблизно 450 мільйонів осіб із порушеннями психічного та фізичного розвитку, що складає 10% загального числа населення нашої планети. Звіти Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ) свідчать про те, що кількість таких осіб становить 13% від загальної чисельності населення світу, при цьому 3% новонароджених мають вади інтелекту та 10% - інші порушення психічного та фізичного розвитку. У світі загалом є приблизно 200 мільйонів дітей із фізичними або психічними обмеженнями.

Сучасні тенденції у суспільстві та системі освіти вимагають переосмислення усвідомлення фахівців у контексті гуманістичних цінностей. В останні роки наше суспільство звертає увагу на проблеми соціалізації дітей та підлітків із особливими потребами, і тепер важливим питанням є їх соціалізація [13, с. 98-104].

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтверджує, що вчені високого рівня, такі як І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Н.М. Лавриченко, М.П. Лукашевич, Є.І. Монозон, І.І. Мигович, С.В. Савченко, С.Я. Харченко та інші, вивчали проблеми соціалізації особистості. Також, дослідження особливостей

соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю проводили такі вчені, як Р.Х. Вайнола, І.Д. Звєрєва, А.И. Капська, О.А. Кузьменко та інші.

Проте існують численні проблеми, пов'язані з інтеграцією дітей із особливими потребами у суспільство. Ці проблеми виникають через два фактори: наявність відхилень у розвитку дитини та недосконаліть системи соціальних відносин, яка залишається недоступною для дітей з обмеженими можливостями. Оптимальні умови у сім'ї та конструктивні відносини в системі «батьки–діти» сприяють особистісному розвитку дітей і є основою для формування позитивних стосунків з оточуючим середовищем, сприяють успішній інтеграції в суспільство.

Інтеграція дітей з обмеженими можливостями у суспільство - це цілеспрямований процес передачі соціального досвіду, який враховує особливості та потреби різних категорій дітей з обмеженими можливостями, з їх активною участю та створенням відповідних умов. Це призводить до того, що діти залучаються до всіх соціальних систем, структур, і соціальних зв'язків, призначених для здорових дітей. Інтеграція включає активну участь у всіх аспектах суспільного життя, враховуючи вік та стать, підготовку до повноцінного життя, самореалізацію та розвиток особистості [2, с. 228-234].

У нашому суспільстві людей із особливими потребами часто сприймають як менш цінних, осіб нижчого класу, як суспільний бремен. Наявні стереотипи завдають травм родинам цих дітей, призводять до їхньої ізоляції від суспільства. Батьки часто відчувають сором говорити про своїх дітей, виходити з ними у громадські місця, бояться образ та агресії від оточення.

Отже, ми розглянули два основні підходи до інтеграції людей із особливими потребами у суспільство. Перший з них передбачає пристосування людини із особливими потребами до участі в звичайному суспільстві, адаптацію до змін навколишнього середовища. Другий підхід передбачає підготовку суспільства до прийняття таких людей, наступну адаптацію для їхнього включення в суспільні процеси.

Особистість людини, яка є складною системою пізнавальних потреб, має властивість до досягнення рівноваги, цілісності та інтегрованості. Вона може ефективно функціонувати лише в умовах, де існує відповідна гармонія між нею та її оточенням.

Суспільство повинно усвідомити, що кожне життя є найціннішим індивідуальним надбанням. Сучасна інтеграція людей з особливими потребами у суспільство стала однією з ключових місій різноманітних соціальних інституцій. Центральною ідеєю у пошуку і реалізації більш досконалої освітньої системи для дітей із особливими потребами повинна стати їх соціальна реабілітація. Це має бути головною метою спеціальної освіти.

Серед численних проблем, пов'язаних із спеціальною освітою, структура цієї галузі визнається пріоритетною. Стратегію для її практичної реалізації має визначити різноманітність форм надання освіти та система спеціальних навчальних закладів. Один з перспективних напрямків у цьому контексті - інтегрована система навчання. Основний принцип цієї системи полягає в створенні умов для мінімізації соціальної депривації, що означає розташування дітей із особливими потребами в найменш специфічному середовищі [13, с. 101].

Під час дослідження процесу соціалізації людей з обмеженими фізичними можливостями, виявлено проблеми плавного їх включення в соціальне оточення. Дослідження охопило категорію підлітків з особливими потребами, серед яких деякі навчаються у реабілітаційному центрі, а інші отримують освіту вдома. Вибір цієї вікової категорії обумовлено тим, що саме підлітки повністю освідомлюють себе як особистості і здатні адекватно оцінювати своє становище на момент дослідження. Це дозволить виявити відмінності у їх сприйнятті світу, уявленні про життя, рівні соціалізації та відповідях на питання.

Дослідження передбачало анкетування, за допомогою якого виявлялися проблеми, які, на думку досліджуваних, є найбільш актуальними. Для оцінки рівня наявності цих проблем запропоновано чотирибальну систему. Кожному

досліджуваному надавався бланк, який вони повинні були заповнити відповідно до наведеної інструкції [67, с. 1-7].

Кількісна обробка результатів включає в себе підрахунок загальної суми балів, набраних кожним досліджуваним для кожної проблеми на основі їх відповідей. Потім отримані результати внесені в зведену таблицю (Табл. 1.1), і на основі індивідуальних показників проводиться побудова загального проблемного поля.

Таблиця 1.1.



Проблемне поле підлітків з обмеженими функціональними можливостями, які навчаються в ЗОШ зображене у Табл. 1.2.



Таблиця 1.2.

Проблемне поле підлітків з обмеженими функціональними можливостями, які не навчаються в ЗОШ, зображене у Табл. 1.3.



Таблиця 1.3.

Після проведення опитування було виявлено, що основною проблемою, з якою стикаються підлітки з обмеженими функціональними можливостями, є складнощі у спілкуванні зі своїми ровесниками. За результатами дослідження, 81% учасників анкетування відзначили відчутний дискомфорт при знайомстві з новими людьми, особливо якщо ті не мають фізичних обмежень.

Цікавим є те, що 67% респондентів, які не навчаються у загальноосвітніх школах, стверджують, що ця проблема постійно і сильно впливає на їхній психологічний стан.

Ще однією важливою темою, що впливає на якість життя осіб з обмеженими можливостями, є складнощі у встановленні стійких та глибоких дружніх відносин із ровесниками, а також із особами протилежної статі. 73% опитаних осіб з інвалідністю відзначили відсутність власного переживання почуття любові, належності та потреби у спілкуванні з представниками протилежної статі.

Цікаво відзначити, що жоден із учасників дослідження не повідомив про повну відсутність описаних проблем [67, с. 4].

Після аналізу результатів опитування можна відзначити, що 40% респондентів визнали дану проблему як досить виразну в їхньому житті. Це може пояснитися тим, що особи, які мало спілкуються та взаємодіють з іншими

людьми і не мають можливості створювати стосунки з особами протилежної статі, можуть знаходитися в ситуації, коли їм складно уявити тривалі взаємини.

Ці дані свідчать про наявність ще однієї серйозної проблеми, яка має психологічний та соціальний характер та впливає на семантичний аспект. Це проблема самотності, яка посідає третє місце в загальному рейтингу, присутня у 65% респондентів, і ніхто з них не може сказати, що вони ніколи не відчувають цього почуття. Для 33% опитуваних ця проблема є особливо гострою. Дуже цікаво, що 40% з них відзначили, що рідко відчувають самотність.

Під час індивідуальних неформальних співбесід і спостережень виявлено, що особи з обмеженими можливостями, які навчаються в загальноосвітніх школах та мають стійкі дружні відносини, ставляться спокійно до своїх фізичних обмежень. Ці люди вже добре адаптувалися до суспільства, володіють навичками соціальної адаптації, часто виконують різні соціальні ролі (учень, пацієнт, друг), і це вимагає від них володіння певними соціальними навичками в різних ситуаціях [67, с. 5].

Цікаво, що проблеми фінансового забезпечення та самовизначення в житті менше турбують досліджуваних, а саме 28% та 43%. В ході подальших досліджень було виявлено, що опитувані не вважають свого фінансового стану за проблему, оскільки вони отримують пенсії та соціальні допомоги, яких їм вистачає, а також мають підтримку від батьків, які намагаються забезпечити їх усім необхідним.

Щодо проблеми самовизначення та планів на майбутнє, то серед 43% опитуваних, які не вважають цю проблему особливо гострою, 67% зазначають, що не враховують майбутніх планів та не цікавляться працевлаштуванням чи самореалізацією в суспільстві. Виявляється, ці люди не отримують освіти у загальноосвітній школі і перебувають під постійним впливом сімейного оточення та виховання.

У 26% інших досліджуваних проблема самовизначення займає значуще місце. Діти навчаються у школі та отримують знання, які можуть бути корисні

в подальшому житті. З цієї групи 67% вважають, що проблема самовизначення абсолютно відсутня, оскільки вони розчаровані в тому, як рідко інші люди виявляють їм розуміння. Також особи з обмеженими можливостями вважають себе духовно вразливими, що перешкоджає їм створювати великі плани на майбутнє, а тим більше швидко їх досягати.

За результатами проведеного опитування можна зробити висновок, що підлітки з обмеженими функціональними можливостями часто мають недооцінену самооцінку, що в свою чергу призводить до проблем у спілкуванні та особистому житті. Головними викликами для цих підлітків є проблеми міжособистісного спілкування з ровесниками. Крім того, спостерігається тенденція до низької самооцінки та відсутності чітких планів на майбутнє [67, с. 6-7].

Соціалізація підлітків з особливими потребами відбувається унікальним способом. Цей процес може бути більш успішним за наявності цілеспрямованої та спеціально організованої роботи з соціальною педагогікою в даному напрямку.

1.3. Соціальний моніторинг та проактивні заходи як методи роботи з дітьми, які потребують індивідуального підходу

Соціальна діагностика та профілактика є надзвичайно важливими методами роботи з дітьми з особливими потребами. Ці підходи дозволяють розпізнати та реагувати на потреби цих дітей на ранніх стадіях їхнього розвитку, сприяючи їхньому повноцінному включенню в суспільство та підтримці їхнього фізичного, психологічного та соціального розвитку. У цьому короткому вступі ми розглянемо, як соціальна діагностика та профілактика стали ключовими інструментами для забезпечення дітей з особливими потребами якісною підтримкою та можливістю досягти свого повного потенціалу.

У сфері соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на спільну роботу з дітьми, які мають особливі потреби, та їх сім'ями, важливим фактором є проведення соціальної діагностики. Соціальна діагностика є складним процесом, спрямованим на глибоке дослідження особистості з метою виявлення, розпізнання та передбачення причинно-наслідкових зв'язків і відносин, які визначають поточний стан і тенденції подальшого розвитку.

Соціальна діагностика виконується відповідно до принципів об'єктивності, причинності, комплексного підходу і наукової обґрунтованості. Соціальні педагоги проводять індивідуальну соціально-психологічну діагностику, щоб визначити початковий стан та ефективність реабілітаційного процесу. Під час цієї діагностики соціальні педагоги взаємодіють з дітьми, які мають складнощі у навчанні, а також з дітьми, які взагалі не можуть отримувати освіту, використовуючи соціально-педагогічні методи діагностики і реабілітації.

Особливу увагу слід приділити дородовій діагностиці, яка дозволяє вчасно виявити можливі функціональні порушення у ненародженого дитини. Це дозволяє уникнути багатьох проблем і конфліктів у майбутньому.

Серед широкого спектру заходів у сфері соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами вельми важливе місце відводиться профілактичній діяльності. Ця діяльність передбачає об'єднання зусиль різних фахівців для створення цілісної системи підтримки дітей, яка включає в себе психологічну, педагогічну, правову, соціальну та інші види допомоги.

Під поняттям соціальної профілактики розуміють науково обґрунтовані та вчасно застосовані заходи, спрямовані на такі цілі [86]:

1. Попередження можливих фізичних, психологічних або соціокультурних конфліктів у окремих осіб.

2. Збереження, підтримання та захист нормального рівня життя і здоров'я людей.

3. Сприяння досягненню поставлених цілей та розкриттю внутрішніх потенціалів осіб.

Профілактичні заходи мають важливе значення в усіх сферах життєдіяльності людей. Всесвітня організація охорони здоров'я визнає профілактику основним напрямком забезпечення здоров'я населення. Вона спрямована на усунення причин виникнення та розвитку хвороб, створення оптимальних умов для збереження здоров'я та розвитку фізично та морально здорових осіб. Профілактика стає обов'язком не лише медичних установ, але і всіх соціальних організацій та закладів у проведенні заходів з охорони здоров'я, покращення оточуючого середовища, дотримання гігієнічних норм та потреб.

Профілактика ґрунтується насамперед на своєчасному визначенні та виправленні негативних впливів інформаційного, педагогічного та психологічного характеру, які можуть призвести до відхилень у психологічному та соціальному розвитку, а також в поведінці, стані здоров'я та організації життєдіяльності та дозвілля дітей. Таким чином, профілактика визнається одним із ключових та перспективних напрямів в соціальній роботі. Життєвий досвід підтверджує, що легше запобігти можливим відхиленням у соціальному об'єкта, ніж подолувати негативні наслідки, які можуть виникнути внаслідок цих відхилень.

Робота з профілактики у сфері дітей має декілька напрямків [16]:

1. Психопрофілактична робота. Цей напрямок передбачає своєчасне запобігання можливим порушенням у розвитку індивідуально-інтелектуального росту дітей та створення умов для їхнього повноцінного психічного розвитку. Ця робота проводиться опосередковано через педагогічний колектив, опікунів та інших дорослих, які впливають на становлення та формування особистості дитини.

У рамках психопрофілактичної роботи соціальний працівник виконує ряд конкретних заходів:

1. Психологічне обстеження: Проводиться психологічне обстеження дітей при їх прийнятті до дитячої установи інтернатського типу, а також при переході з однієї установи до іншої (наприклад, з будинку дитини до дошкільного дитячого будинку, з дошкільного дитячого будинку до школи або

школи-інтернату), а також на кожному новому віковому етапі (при надходженні дитини до школи, при переході з початкової школи до середньої). Це робиться з метою розробки індивідуальної програми роботи з кожною дитиною для її належної адаптації до нових умов виховання та навчання, а також для ранньої діагностики можливих відхилень і корекції розвитку особистості та індивідуальності дитини.

2. Запобігання психологічному перевантаженню: Особлива увага приділяється запобіганню психологічному перевантаженню та нервовим зривам у дітей, що пов’язані з особливими умовами їхнього життя.

3. Педагогічний консиліум: Організовується педагогічний консиліум для психологічного аналізу поведінки та розвитку вихованців. Це допомагає максимально розкрити індивідуальні особливості, здібності та потенціал особистості дитини.

4. Створення сприятливого психологічного клімату: Соціальний працівник працює над створенням сприятливого психологічного клімату в дитячій установі інтернатського типу. Він оптимізує форми спілкування в педагогічному колективі (між дорослими) та сприяє поліпшенню норм спілкування між педагогами та дітьми.

5. Проводить роботу з адаптації вихованців до широкого соціального оточення за межами дитячого будинку чи школи-інтернату, оптимізує взаємини вихованців із членами їхніх родин у випадку, якщо такі взаємини зберігаються.

Консультування в сфері профілактичної роботи має наступні завдання:

1. Інформування батьків, педагогів, соціальних працівників та інших осіб: Надає інформацію щодо вікових особливостей дитини, що допомагає більше розуміти та враховувати їх при вихованні та навчанні.

2. Своєчасне виявлення первинних психосоматичних відхилень у дитини і направлення на консультації у фахівців з психології, медицини та педагогіки: Основна мета полягає в ранньому виявленні можливих проблем та направленні дитини на необхідну медичну та педагогічну допомогу.

3. Запобігання вторинним відхиленням у розвитку та надання рекомендацій щодо психогігієни та психопрофілактики: Включає спільну роботу з психопатологами та лікарями для запобігання подальшому загостренню психологічних проблем та надання порад щодо збереження психічного здоров'я.

4. Складання рекомендацій для осіб, що мають вплив на дитину (педагоги, батьки, соціальні працівники та інші): Формулювання рекомендацій з психолого-педагогічної корекції для полегшення навчання та виховання дитини.

5. Складання рекомендацій з виховання в родині: Включає спільну роботу з фахівцями з сімейної терапії, соціальними працівниками та педагогами для надання порад та підтримки сімейного середовища.

6. Проведення групової роботи в спеціальних групах при консультуванні: Розробка та проведення колективних заходів для дітей у спеціальних групах, спрямованих на психологічний розвиток та підтримку.

На жаль, соматичні захворювання можуть спостерігатися в дітей різного віку і, якщо їх знехтувати, можуть призвести до серйозних ускладнень. Це часто призводить до інвалідності, тому необхідно вживати специфічних заходів для запобігання подальшому прогресуванню розладів психіки і соціальної дезадаптації у дітей до їхньої повнолітності. Особливо важливо враховувати, що психологічні дослідження показали, що у 75% школярів із цією категорією дітей інтелектуальний розвиток відповідає їхньому віку. Для успішної реалізації реабілітаційних програм важливий психологічний стан сім'ї, в якій виховується дитина з обмеженими можливостями.

Окрім того, з урахуванням основних причин дитячої інвалідності, таких як спадкові захворювання, вроджені вади розвитку та дитячі травми, було включено предмети у навчальні плани загальноосвітніх закладів, які сприяють збереженню здорового способу життя у молоді: «Фізична культура і здоров'я» та «Основи безпеки життєдіяльності людини».

В той же час, з огляду на реальну ситуацію в Україні, була розроблена ціла система соціального захисту людей з обмеженими можливостями. Ця система включає в себе [40, с. 231-232]:

— Пенсійне забезпечення.

— Державне соціальне страхування.

— Державна соціальна допомога.

— Систему пільг та компенсацій як засіб соціальної підтримки.

— Соціальний захист осіб, постраждалих від Чорнобильської катастрофи.

— Фінансове забезпечення програм соціального захисту людей з обмеженими можливостями.

— Медичне забезпечення для осіб з інвалідністю.

— Освіту для людей з обмеженими можливостями.

— Соціальну та професійну реабілітацію та інші заходи.

Розглядаємо зацікавленість в концентрації первинної уваги на аспектах і прийомах передчасної соціальної реабілітації дітей з обмеженими функціональними можливостями. Система соціальної реабілітації дітей матиме змогу функціонувати в найбільш ефективний спосіб лише тоді, коли вона сприятиме більш високоякісному відновленню фізичного, психічного та соціального статусу дітей з вадами, і при цьому допустимі фінансові витрати значно зменшаться, оскільки основний тягар цих витрат покладається на батьків, що виховують дитину.

Ця система відзначається відкритістю та доступністю, близькою до місця проживання дітей, що дозволяє батькам або особам, які їх підтримують, брати участь у процесі реабілітації. Діти залишаються в сім’ях, і не порушуються їх біологічні, фізіологічні та психологічні зв’язки з матір’ю, родичами та іншими близькими особами.

На даний момент в Україні, станом на 29.08.2023 року, функціонує 99 дитячих реабілітаційних установ і закладів охорони здоров’я, які проводять заходи щодо реабілітації дітей з інвалідністю [61].

Створення системи передчасної соціальної реабілітації дітей з інвалідністю з метою проведення професійної, медичної, соціальної та педагогічної реабілітації надає можливість завершити створення цілісної реабілітаційної системи в Україні. Це дозволить проводити цільову загальнодержавну політику впровадження сучасних методик реабілітації та спільними зусиллями спрямовувати їх на надання допомоги дітям з інвалідністю.

Державний інститут проблем сім'ї та молоді провів соціологічне дослідження під назвою «Соціальна адаптація дітей та молоді з функціональними обмеженнями». Результати цього дослідження виявили основні соціальні проблеми, які стикаються діти і молодь з функціональними обмеженнями, а також їхні батьки, і визначили можливі шляхи покращення ситуації цієї групи [75].

Автори дослідження змогли виявити низку питань, які щоденно постають перед дітьми з функціональними обмеженнями та їхніми сім'ями. Соціальні проблеми, з якими вони зіштовхуються щоденно, значною мірою залежать від індивідуальних особливостей інвалідності, віку та статі, фінансового стану, наявності підтримки від родини та її ресурсів, а також від потужностей і кваліфікації місцевих спеціалізованих служб, таких як соціальні, медичні, освітні та служби працевлаштування. Крім того, соціальні проблеми дітей і молоді з функціональними обмеженнями нерозривно пов'язані з проблемами самих сімей, у яких вони виростають.

Загальна оцінка проблем, що стикаються українські сім'ї, де виховують дітей та молодь з функціональними обмеженнями, базується на суб'єктивних оцінках їхніх членів і вказує на те, що на першому місці розташовані фінансові та матеріальні проблеми, на другому - постійне психічне та нервове перевантаження батьків, незрозуміння соціальним оточенням, відчуття самотності та покинутості, ускладнення в сфері моралі і етики через ставлення суспільства до таких дітей, молоді та їхніх сімей. На третьому місці розташовані комплексні проблеми, пов'язані з лікуванням, медичною та

педагогічною корекцією, компенсацією вад, а також отриманням технічних засобів і спеціального обладнання, задоволенням потреб у періодичному контролі стану здоров'я, кваліфікованих консультаціях і оздоровленні [48, с. 4-5].

РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНИЙ ДОСВІД СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ДІТЬМИ, ЩО МАЮТЬ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОБМЕЖЕННЯ

2.1. Регулятивні норми як важливий аспект соціальної реабілітації осіб з інвалідністю

На сучасному етапі в Україні розв'язання проблеми дітей і молоді з особливими потребами базується на відповідних міжнародних документах, які були затверджені міжнародними організаціями, такими як ЮНЕСКО, Всесвітня організація охорони здоров'я, Міжнародна організація праці і Міжнародна ліга товариств, які надають допомогу людям з особливими потребами. Ці організації активно працюють над розробкою методів та критеріїв для діагностики відхилень у здоров'ї, визначення обов'язків держав у відношенні до цих осіб, вивчення шляхів удосконалення системи надання допомоги та розвитку їх правового статусу. Серед міжнародних документів, які регламентують доступ до освіти для людей з особливими потребами, особливе значення мають акти, прийняті Організацією Об'єднаних Націй.

Міжнародне та вітчизняне нормативно-правове забезпечення освітою молоді з особливими потребами частково висвітлено у працях таких вчених, як Ю. Богінська, О. Василенко, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Рассказова та інших. Однак в Україні існують недосліджені аспекти соціально-педагогічного контексту законодавства, яке регулює процес реформування системи освіти для молоді з особливими потребами. Ця недостатньо досліджена область вимагає більш детального вивчення та дослідження.

До міжнародних документів, що безпосередньо або опосередковано стосуються здобуття освіти людьми з особливими потребами, належать [66]:

- Декларація прав дитини (ООН, 1959 р.);
- Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.);
- Декларація про права розумово відсталих осіб (ООН, 1971 р.);

- Декларація про права людей з обмеженими можливостями (ООН, 1975 р.);

- «Всесвітня програма дій відносно людей з обмеженими можливостями» (ООН, 1982 р);

- Конвенція про права дитини (ООН, 1989 р.);

- «Всесвітня декларація про освіту для всіх» (Джомтьєн, Таїланд, 1990 р.);

- «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями» (ООН, 1993 р.);

- «Саламанкська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програма «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами», (1994 р.);

- «Мадридська Декларація» Європейського форуму з проблем інвалідності (2002 р.);

- Конвенція ООН «Про права людей з обмеженими можливостями» (2006 р.).

Давайте проведемо аналіз соціально-педагогічного змісту документів, які мають безпосереднє відношення до законодавчого регулювання освіти для молоді з особливими потребами, з фокусом на історичний контекст.

«Декларація прав дитини» визначає, що діти з розумовими і фізичними обмеженнями потребують спеціального захисту та турботи. Цей документ акцентує на тому, що суспільство зобов’язане забезпечити дітям з особливими потребами найкращі умови, які доступні. У контексті соціально-педагогічного підходу Декларація вказує на необхідність надання дітям з обмеженнями спеціального режиму, освіти та догляду [88].

Після впровадження положень Декларації з середини 60-х років XX століття спостерігається процес інституалізації, коли дітей з різними порушеннями розміщують у спеціальних навчальних закладах закритого типу. Основним принципом соціально-педагогічної підтримки на цьому етапі стала медична модель.

Незважаючи на те, що інституалізація відкрила для людей з обмеженими можливостями можливість отримувати освіту, відкриття спеціальних шкіл виявило низку значущих недоліків. Стало очевидним, що у закритих навчальних закладах не розвиваються здібності дітей та молоді з особливими потребами, їх соціальне оточення обмежене, самооцінка падає, і повноцінне життя стає практично неможливим. Це призвело до необхідності подальшого вдосконалення законодавчого регулювання соціально-педагогічної підтримки освіти для дітей та молоді з особливими потребами.

У 1960 році на XXIII Міжнародній конференції ЮНЕСКО з народної освіти, що відбулася в Женеві, було прийнято важливий крок у напрямку покращення ситуації освіти для дітей і молоді з особливими потребами. На цій конференції була ухвалена Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти [43]. Соціально-педагогічний зміст цієї Конвенції полягає в тому, що діти з різними можливостями мають право на отримання освіти не лише в спеціальних закладах, але і в загальноосвітніх школах разом із здоровими однолітками. Конвенція містить ряд рекомендацій, серед яких важливі пункти про раннє виявлення дітей із розумовою відсталістю, використання об'єктивних методів діагностики, забезпечення безкоштовної освіти для розумово відсталих дітей.

Далі, розширюючи засади Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, ООН у 1971 році прийняла Декларацію про права розумово відсталих осіб [20]. Соціально-педагогічна важливість цього документа полягає в тому, що він надає розумово відсталим особам право на належне медичне обслуговування, отримання освіти, розвиток їхніх здібностей та можливість працювати або займатися корисною діяльністю відповідно до їхніх здібностей. Декларація також закріплює право розумово відсталих осіб на життя в сім'ї та участь у різних аспектах суспільного життя. У випадках, коли розумово відсталі особи перебувають у спеціальних закладах, декларується право створення для них умов, які найбільше наближені до звичайного життя.

Ці міжнародні документи є важливими кроками у розвитку соціально-педагогічної підтримки освіти для осіб з особливими потребами і сприяють створенню більш рівних можливостей для них в суспільстві.

У 1975 році Організація Об'єднаних Націй ухвалила Декларацію про права для людей з обмеженими можливостями, яка встановила новий та прогресивний підхід до забезпечення прав освіти для дітей і молоді з особливими потребами. Основна ідея цього документа полягає в тому, що незалежно від походження, характеру і ступеня важкості їхніх фізичних або розумових вад, люди з обмеженими можливостями мають такі самі основні права на отримання освіти, як і інші громадяни. Декларація також підкреслює важливість включення людей з особливими потребами в суспільні відносини. Вона визначає право на професійну підготовку, відновлення працездатності, можливість працевлаштування, надає важливі гарантії щодо матеріального та соціального забезпечення, а також право на проживання власних сімей або в умовах, що забезпечують їхнє заміщення [19].

Важливо відзначити, що система освіти, яка сформувалася після закриття інтернатних установ або їхнього перетворення з головних ланок у допоміжні, характеризується високою гнучкістю та великою спеціалізацією. Користувачі цих освітніх послуг та їхні родини отримали можливість впливати на неї та адаптувати її відповідно до своїх потреб і бажань [90, с. 477-483].

Вперше право людей з обмеженими можливостями на рівні можливості отримання освіти в межах загальної шкільної системи було визнано в 1982 році в документі Організації Об'єднаних Націй під назвою «Всесвітня програма дій відносно людей з обмеженими можливостями». Соціально-педагогічний зміст цього документа полягає в визнанні того факту, що обов'язкова освіта повинна бути доступною для дітей з будь-якими формами інвалідності, включаючи найважчі. Документ рекомендує застосовувати особливу гнучкість при проведенні оцінювання дітей з обмеженими можливостями та їх переведення з класу в клас. При розробці системи освіти для дітей з обмеженими можливостями слід враховувати їхні індивідуальні можливості досягнення

навчальних цілей і забезпечувати зручне розташування навчальних закладів щодо місця проживання учнів.

В даному документі також наголошується на необхідності підготовки вчителів до роботи з учнями з особливими потребами. У випадках, коли навчання деяких дітей з обмеженими можливостями у загальноосвітній школі не є можливим, передбачається можливість навчання у спеціальних навчальних закладах на визначений період. При цьому якість спеціального навчання повинна бути на рівні загальної шкільної системи та бути тісно пов'язаною з нею. Значуща роль відводиться участі батьків на всіх рівнях навчального процесу [68].

У середині 80-х років розпочався процес «інтеграції» в освіті, що супроводжувався збільшенням кількості спеціальних класів для дітей з особливими потребами в загальноосвітніх школах. Ці класи заповнювалися за допомогою системи тестування [89, с. 43 – 45].

Фундаментальним документом, який стосується захисту прав дітей, є Конвенція ООН про права дитини. Вона була прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН 20 листопада 1989 року та набула чинності в Україні з 27 вересня 1991 року. Цей документ гарантує дітям з фізичними і розумовими відхиленнями право на повноцінне життя в умовах, які забезпечують їхню гідність, сприяють формуванню впевненості в собі та їх активній участі у суспільному житті [44].

Особливий соціально-педагогічний аспект цієї Конвенції полягає в тому, що на міжнародному рівні визнано право дітей з особливими потребами на безперешкодний доступ до послуг у сфері освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності, їх залучення до соціального життя та підтримку розвитку особистості, включаючи культурний і духовний розвиток дитини. Крім того, Конвенція забезпечує реалізацію права на освіту шляхом введення безкоштовної і обов'язкової початкової освіти, підтримки різних форм

середньої освіти, забезпечення доступності професійної підготовки та вищої освіти.

Формування процесу інклюзії в освіті було започатковано після оголошення Всесвітньої декларації про освіту для всіх, яка була прийнята під час Всесвітньої конференції з освіти у Джомтьєні (Таїланд) у 1990 році [93]. Основний соціально-педагогічний зміст цього документа полягає в визнанні необхідності створення умов для доступу до базової освіти для всіх дітей, а також груп населення, які раніше не мали можливості отримувати освіту. Декларація сприяє зміцненню партнерських зв'язків між всіма учасниками освітнього процесу, включаючи державні установи, приватний сектор, релігійні групи, місцеві громади та співпрацю між сім'ями та педагогами. Однією з основних цілей базової освіти стало забезпечення права на задоволення основних освітніх потреб кожної дитини, молоді та дорослої людини. Це право означає можливість отримання освіти, яка дозволяє навчатися, досліджувати світ, діяти, жити спільно з іншими та забезпечувати виживання.

Важливо відзначити, що положення декларації особливо стосуються дітей з особливими потребами і вимагають їх включення в усі аспекти суспільного життя, включаючи можливість отримання освіти в звичайних загальноосвітніх закладах, тим самим забороняючи будь-яку форму дискримінації відносно цих осіб [72].

В Указі Президента України «Про додаткові заходи щодо підвищення соціального захисту людей з обмеженими можливостями та проведення в Україні у 2003 році «Року людей з інвалідністю» від 2 грудня 2002 року було включено доручення Кабінету Міністрів України: забезпечити офіційне опублікування Стандартних правил щодо забезпечення рівних можливостей для людей з обмеженими можливостями (Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96) та враховувати їх при підготовці відповідних нормативно-правових актів.

Основний соціально-педагогічний аспект цього документа полягає в проголошенні принципу рівних можливостей у початковій, середній і вищій

освіті для дітей, молоді і дорослих з інвалідністю у включених освітніх установах. Документ передбачає відповідальність органів загальної освіти за навчання людей з обмеженими можливостями у включених навчальних закладах, включення питань, пов'язаних з освітою цих людей, до національного планування у сфері освіти, розробку навчальних програм і організацію навчального процесу. Документ також підкреслює важливість залучення батьків та організацій людей з обмеженими можливостями до навчання дітей і молоді з особливими потребами, особливу увагу до дітей раннього дошкільного віку. Для забезпечення людям з обмеженими можливостями можливостей отримувати освіту в звичайній школі рекомендується розробити політику, популяризувати та розповсюджувати розуміння і прийняття інклюзивної освіти на рівні шкіл і в громаді; забезпечити гнучкість навчальних програм, постійну підготовку вчителів для роботи з людьми з обмеженими можливостями і надавати їм підтримку [42].

Ідеї інклюзивної освіти отримали найбільше визнання та подальший розвиток завдяки Конвенції про права людей з обмеженими можливостями Організації Об'єднаних Націй, прийнятій у 2006 році, та її Факультативному протоколу. Ця Конвенція вперше установила принцип того, що держави-учасниці повинні гарантувати доступ до інклюзивної освіти на всіх рівнях. У цьому документі передбачено забезпечення рівних можливостей для отримання інклюзивної освіти в місцях проживання осіб з особливими потребами, а також адаптацію навчальних приміщень для врахування індивідуальних потреб, підтримку для полегшення їх ефективного навчання та створення навчального середовища, сприятливого для засвоєння знань і соціального розвитку.

Щоб забезпечити ефективне навчання сліпих, незорих та сліпоглухих дітей, рекомендується сприяти вивченню азбуки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилюючих методів та форматів спілкування. Також відзначається необхідність гарантувати право людей з обмеженими можливостями на вільний доступ до загальної вищої освіти та професійного навчання, забезпечуючи відповідні умови у навчальних закладах. З цією метою держави-учасниці

повинні приймати заходи для залучення до роботи викладачів, зокрема викладачів які мають інвалідність, які володіють мовою жестів та азбукою Брайля, з метою навчання студентів та персоналу вищих навчальних закладів. Основний соціально-педагогічний зміст Конвенції про права людей з обмеженими можливостями полягає у закріпленні прав індивідів з особливими потребами на інклюзивну освіту на всіх рівнях та створенні найбільш сприятливих умов для її реалізації.

В Україні існують різноманітні законодавчі акти, спрямовані на координацію дій у виконанні міжнародних документів, пов'язаних з освітою людей з особливими потребами. Основні з цих актів включають такі [45; 60]:

1. Конституція України (1996 р.) - визначає загальні принципи та права людей з особливими потребами в галузі освіти.

2. Закон України «Про основи соціальної захищеності людей з обмеженими можливостями в Україні» (1991 р.) - містить положення щодо освіти людей з обмеженими можливостями.

3. Постанова Кабінету Міністрів України «Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності» (1992 р.) - створює рамки для вирішення проблем, пов'язаних із навчанням та розвитком людей з обмеженими можливостями.

4. Указ Президента України «Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 рр.» (2001 р.) - зорієнтований на покращення професійної реабілітації та зайнятості людей з обмеженими можливостями.

5. Постанова Кабінету Міністрів України «Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 рр.» (2003 р.) - сприяє доступності освіти за допомогою дистанційних технологій.

6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» (2004 р.) - встановлює стандарти для освіти дітей з особливими потребами.

7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної типової програми реабілітації людей з обмеженими можливостями» (2006 р.) - регулює процес реабілітації людей з обмеженими можливостями.

8. Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011 р.) - визначає правила інклюзивної освіти.

9. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки» (2006 р.) - встановлює загальні напрями розвитку освіти.

10. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005 р.) - спрямований на забезпечення доступу до освіти для людей з обмеженими можливостями.

11. Наказ МОН України «Про організацію інтегрованого навчання людей з обмеженими можливостями у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» (2009 р.) - регулює інтегроване навчання людей з обмеженими можливостями у вищих навчальних закладах.

12. Наказ МОН України «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах на 2009–2012 рр.» (2009 р.) - визначає стратегію розвитку інклюзивної освіти.

13. Наказ МОН України «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.) - встановлює принципи інклюзивної освіти в Україні.

14. Закон України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)» (2004 р.) - містить положення про спеціальну освіту для людей з обмеженими можливостями.

15. Закон України «Про реабілітацію людей з обмеженими можливостями в Україні» (2005 р.) - регулює питання реабілітації людей з обмеженими можливостями.

16. «Комплексна програма освіти та фахової підготовки людей з обмеженими можливостями» (2002 р.) - спрямована на покращення доступу людей з обмеженими можливостями до освіти та підготовки.

Першим законодавчим актом в Україні, який вирішує соціально-педагогічні проблеми людей з особливими потребами, став Закон України «Про основи соціальної захищеності людей з обмеженими можливостями в Україні», прийнятий у 1991 році. Згідно з цим документом, установи освіти разом з органами соціального захисту та охорони здоров'я мають зобов'язання забезпечувати дошкільну, шкільну освіту та виховання осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також надавати можливість здобувати середню та вищу професійну освіту відповідно до їхнього інтелектуального потенціалу [22, с. 165-169].

Закон надає дітям з обмеженими можливостями право на отримання дошкільної освіти та навчання в загальних або спеціальних дошкільних закладах, а також право обирати форми та методи професійної підготовки відповідно до рекомендацій медико-психолого-соціальної експертизи. Обдарованим дітям з обмеженими можливостями закон гарантує безкоштовне навчання у музиці, образотворчому та художньо-прикладному мистецтві в загальних освітніх закладах або спеціальних позашкільних навчальних закладах.

Соціально-педагогічний зміст цього закону полягає у забезпеченні доступу дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх закладах, але він обмежує їхнє право самостійного вибору форми навчання. Це може сприяти переважанню спеціальних закладів у системі освіти для дітей та молоді з особливими потребами і продовжувати дискримінацію за ознакою інвалідності.

У рішенні Кабінету Міністрів України «Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності» від 1992 року значно розширено можливості надання допоміжних засобів навчання дітям з порушеннями зору, слуху та опорно-рухового апарату в спеціальних дошкільних закладах. Однак особливо важливим є те, що цим документом передбачено можливість включення людей

з обмеженими можливостями I і II груп до вищих навчальних закладів без конкурсного відбору у випадках, коли навчання за обраною спеціальністю не є медично неприпустимим. Також надається можливість позапланового вступу до вузів інвалідам, які не можуть відвідувати навчальний заклад, відповідно до їхнього місця проживання.

Соціально-педагогічна суть цього рішення полягає в створенні умов для того, щоб молодь з особливими потребами мала можливість пройти курс навчання в режимі екстернату та розробити та реалізувати методики, навчальні плани та програми, які б забезпечували здобуття середньої освіти дітьми з важкими формами інвалідності вдома. Також передбачено видання книг, підручників та газет у рельєфно-крапковому шрифті за системою Брайля для дітей з порушеннями зору. Запроваджено навчальні курси для педагогічних закладів, які готують вчителів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Планується включення курсів з питань інвалідності до навчальних програм вищих навчальних закладів, перш за все у медичних, педагогічних та фізкультурних галузях [65].

У «Комплексній програмі освіти та фахової підготовки людей з обмеженими можливостями» з 2002 року підтверджено можливість впровадження в Україні інтегрованої освіти, що відкрило шлях до «деінституціоналізації» та розвитку дворівневої системи освіти для молоді з особливими потребами - спеціальної та інтегрованої освіти. Соціально-педагогічний зміст цієї програми полягає в наголошенні на тому, що найважливішим аспектом соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями у суспільстві є створення сприятливих умов та гарантій у галузі педагогіки, психології, соціально-економічного розвитку, медицини, організаційного управління та законодавства для забезпечення реалізації їхніх прав на отримання освіти відповідно до їхніх інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей [41].

У проекті Закону України «Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров’я (спеціальну освіту)» від 2004 року вперше передбачається можливість

реорганізації та ліквідації державних спеціальних навчальних закладів у випадках, коли вихованцям, учням та студентам гарантується продовження навчання в адекватних спеціальних умовах. Соціально-педагогічний аспект цього документа полягає в тому, що інтегроване навчання планується враховуючи психолого-педагогічні та медичні показники (протипоказники) та наявність необхідних спеціальних умов для осіб з особливими потребами у масових навчальних закладах. Закон забороняє відмовляти особам з обмеженими можливостями у прийомі до інтегрованих навчальних закладів через фізичні чи психічні вади здоров'я. При цьому встановлено обмеження, щоб кількість осіб з обмеженими можливостями не перевищувала двадцять відсотків від загальної кількості учнів.

Концепція Державної програми розвитку освіти на період з 2006 по 2010 роки, яку схвалив Кабінет Міністрів України у 2006 році, визначає доцільність створення умов для здобуття якісної освіти людей з обмеженими можливостями. Програма покликана забезпечити можливість отримання базової, повної загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти у варіативних форматах, враховуючи здібності та індивідуальні можливості осіб з особливими потребами. Програма спрямована на їхню інтеграцію у соціально-економічне середовище [70].

Закон України «Про охорону дитинства» від 2009 року надає права на освіту дітям з обмеженими можливостями та людей з обмеженими можливостями, які потребують особливого догляду та підтримки. В цьому законі соціально-педагогічний аспект полягає у вимозі до органів управління освітою забезпечувати можливість навчання цих дітей як у загальноосвітніх, так і в спеціальних навчальних закладах, відповідно до відповідних навчальних програм або в домашніх умовах. Закон гарантує пільгові умови для вступу до державних та комунальних професійно-технічних та вищих навчальних закладів для дітей з обмеженими можливостями, дітей-сиріт, та інших категорій дітей, які потребують особливого підтримки [23].

Однією з важливих ініціатив щодо створення сприятливих умов для освіти людей з особливими потребами є наказ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 2005 року. Соціально-педагогічний аспект цього документа полягає в забезпеченні дітей з обмеженими можливостями відповідними засобами, такими як візки та спеціально пристосовані автобуси для перевезення до навчальних закладів і додому. Також передбачено заходи щодо адаптації загальноосвітніх навчальних закладів до потреб дітей з інвалідністю та створення в гуртожитках навчальних закладів відповідних умов для проживання учнів і студентів з інвалідністю [57].

У Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, виданому у 2004 році, відзначається важливість створення передумов для впровадження інтегрованого навчання. Соціально-педагогічні вимоги цього документа передбачають створення єдиного Державного стандарту початкової загальної освіти для всіх загальноосвітніх закладів, незалежно від їх типу, форми власності та підпорядкування, якщо вони приймають учнів з особливими потребами [64].

Унікальністю впровадження інтегрованого навчання в Україні є велика увага, яку нормативно-правова документація приділяє реабілітаційному аспекту соціально-педагогічної роботи. Особливо важливим є Закон України «Про реабілітацію людей з обмеженими можливостями в Україні», прийнятий у 2005 році. Серед загальних заходів, що стосуються організації та проведення процесу реабілітації, цей закон розкриває зміст, призначення та порядок використання Державної типової програми реабілітації людей з обмеженими можливостями, встановлює вимоги до індивідуальних програм реабілітації та вказує, що обсяг реабілітаційних заходів у них не може бути меншим, ніж передбачено в Державній типовій програмі реабілітації людей з обмеженими можливостями. Закон вперше закріплює вимогу до освітніх закладів

забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей і молоді з особливими потребами як важливу та необхідну умову їх інтеграції в суспільство [24].

У наказі Міністерства освіти і науки України «Про створення умов для забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю», виданому у 2005 році, передбачено подальший розвиток системи загальної середньої освіти шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з особливими потребами, схожих за типом на загальноосвітні навчальні заклади, а також впровадження інтегрованого навчання для дітей з особливими потребами.

Соціально-педагогічні підходи, які містяться у цьому документі, включають вимогу до місцевих органів влади забезпечувати належні умови проживання для учнів і студентів, які користуються інвалідними візками або проживають у гуртожитках навчальних закладів, забезпечуючи їм безперешкодний доступ до навчальних та інших приміщень. Також передбачено створення науково-методичних центрів освіти та соціальної реабілітації осіб з особливими потребами, модернізацію навчально-матеріальної бази загальноосвітніх, професійно-технічних та вищих навчальних закладів для задоволення специфічних освітніх потреб дітей та молоді з інвалідністю [56].

Важливим аспектом наказу є також забезпечення перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з обмеженими можливостями здоров’я. Документ також передбачає введення спеціальності «Корекційно-реабілітаційна освіта» у вищих навчальних закладах, які готують фахівців за напрямом «Педагогічна освіта».

Важливим кроком у законодавчому регулюванні реформування спеціальної освіти в Україні стало затвердження Наказу Міністерства освіти і науки України № 855 від 11 вересня 2009 року під назвою «План дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах на 2009 – 2012 роки». У цьому документі чітко визначені кроки та завдання щодо впровадження інклюзивного навчання в навчальних закладах до 2012 року [55].

Основною метою «Плану дій» є реалізація державної політики, спрямованої на створення нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, розвиток їхніх здібностей і впровадження міжнародної практики для збільшення кількості загальноосвітніх закладів, які готові надавати освітні послуги дітям з особливими потребами. Основні соціально-педагогічні умови «Плану дій» полягають у гарантуванні прав дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, на інтеграцію в суспільство, шляхом створення умов для надання якісної освіти, яка враховує їхні здібності, індивідуальні потреби, психічні та фізичні особливості, а також культурні вимоги.

Законодавство України, в основному, відповідає міжнародним стандартам у сфері освіти людей з особливими потребами і розглядає інтегроване та інклюзивне навчання як норму, а не виняток. Вітчизняне нормативно-правове забезпечення свідчить про те, що Україна рішуче рухається в напрямку досягнення міжнародних стандартів у сфері освіти для молоді з особливими потребами.

2.2. Впровадження концепції інклюзивної освіти у практику соціально-педагогічної роботи.

Розглядаючи середовищний підхід як базовий у соціальній педагогіці, важливо акцентувати увагу на тому, що при аналізі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти важливо детально дослідити поняття «інклюзивний освітній простір». Це саме в цьому просторі здійснюється робота з даною категорією молоді, а специфіка умов цього простору визначає необхідні напрями соціально-педагогічної діяльності відносно певної групи молоді.

У зв’язку з об’єктом дослідження нас цікавить тлумачення термінів «освітній простір» і «освітнє середовище», а також розгляд наявних уявлень

про сутність та механізми формування інклюзивного освітнього простору та інклюзивного освітнього середовища в контексті соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами. Ми прагнемо розкрити основні характеристики та можливості оцінювання перспектив розвитку інклюзивного освітнього простору.

Останнім часом у педагогічних дослідженнях стали використовувати терміни «середовище» і «простір» у термінологічному і науковому контексті. Зазначені терміни вживаються в роботах таких вчених, як І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна і багатьох інших. Вони вказують на те, що не існує єдиної точки зору на взаємозв'язок освітнього середовища та освітнього простору [33, с. 43-49].

Поняття «освітнє середовище» є дуже схожим на категорію «освітній простір», але вони не тотожні. Деякі дослідники, такі як І. Колеснікова, Р. Малиношевський, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Чепуришкін, І. Шендрик, розглядають «середовище» як даність, що виникає внаслідок конструктивної діяльності людини, в той час як «простір» є результатом педагогічного засвоєння цієї даності. «Простір» можна розглядати як педагогізоване середовище, спрямоване на діючого в ньому суб'єкта, яким може бути окрема особа або група. Що стосується характеристик, «середовище» є статичним, тоді як «простір» характеризується динамічністю, оскільки він формує і відображає елементи складної системи соціальних зв'язків навчального закладу. Важливо також відзначити, що «простір» піддається суб'єктивному сприйняттю [84].

Отже, хоча поняття «середовище» і «простір» дуже близькі та взаємозв'язані, вони все ж не є ідентичними. «Середовище» виникає внаслідок конструктивної діяльності, тоді як «простір» є результатом педагогічного засвоєння цієї даності і спрямований на суб'єкта. «Простір» характеризується динамічністю та суб'єктивним сприйняттям, а «середовище» - статичністю.

І. Шендрик наголошує, що поняття «освітній простір» та «освітнє середовище» відрізняються за кількома аспектами. По-перше, середовище характеризується статичністю, у той час як простір є динамічним, оскільки

відображає складну систему соціальних зв'язків у навчальному закладі. По-друге, на відміну від середовища, простір має суб'єктивний характер. По-третє, середовище є даністю, тоді як простір є результатом конструктивної діяльності.

У вивченні специфіки процесу інклюзивної освіти як нового педагогічного явища в Україні можна визначити сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти як систему з певними ознаками та структурою. Її функціонування, за умови адекватного технологічного забезпечення, гарантує досягнення мети: набуття студентами з особливими потребами здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору. Це досягається через розвиток їх можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, а також розвиток здібностей, умінь, навичок та взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.

Поняття «підхід до навчання» є ключовим в сучасній педагогіці і розглядається як складне багатовимірне явище. В цьому понятті враховуються принципи, технології, методи, прийоми, засоби і форми навчання. Він характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю і дієвістю [59, с. 2-4].

На сьогоднішній день стає все більше актуальним впровадження нових підходів до навчання. Для обґрунтування цих підходів науковці рекомендують розглянути такі аспекти:

1) Наявність основних понять, які використовуються в процесі навчання.

2) Вихідні положення або основні правила здійснення педагогічної діяльності, які суттєво впливають на вибір змісту, форм і методів організації навчального процесу.

3) Методи та прийоми побудови освітнього процесу [50].

Давайте розглянемо ці аспекти для обґрунтування виділення підходів більш детально.

Серед основних понять в рамках інклюзивного підходу належать інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивна школа та інклюзивне середовище, які визначені в Законі України «Про освіту» [26]. Інклюзивна освіта визначається як комплексна система надання освітніх послуг, яка враховує особливості психофізичного розвитку всіх учнів.

Підтримуємо погляди М. Гриньової та І. Калініченко, які аргументують, що кожна школа повинна мати інклюзивну філософію, тобто готовність завжди приймати кожну дитину та створювати максимально сприятливе середовище для її розвитку [17, с. 39-43]. Універсальний дизайн в освіті включає в себе розробку предметів, оточуючого середовища, навчальних програм і послуг таким чином, щоб вони були доступними для всіх без необхідної адаптації.

Інклюзивне освітнє середовище представляє собою сукупність умов, методів та засобів для спільного навчання, виховання та розвитку учнів з урахуванням їхніх потреб і можливостей. Згідно з думкою вчених, важливою передумовою якісної освіти для дітей, які навчаються в інклюзивних умовах, є впровадження особистісно орієнтованого підходу до навчання, адаптація школи до потреб кожної особистості та створення психологічного комфорту в новому середовищі. Вчені наголошують на важливості реалізації особистісно орієнтованого підходу, який є загально-дидактичним і успішно використовується у різних закладах освіти. У межах цього підходу раціональним є виділення інклюзивного підходу до навчання як важливого аспекту і підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [8, с. 10-12].

Науково-теоретичне підґрунтя підходу становлять концепція навчання, орієнтованого на потреби дітей; теорія множинного інтелекту; концепція універсального дизайну; освітня концепція »Освіта для всіх» (Education for all), запропонована ЮНЕСКО. Теоретичними засадами виокремлення слугували праці вітчизняних учених В. Бондаря, М. Ворон, М. Гриньової, Е. Данілавічуте, В. Засенко, М. Захарчук, С. Іноземцевої, А. Колупаєвої, С.

Литовченко, Ю. Найди, А. Поліхроніді, К. Пудлас, Н. Софій, О. Таранченко, Н. Хафізулліної та ін.

А. Колупаєва та О. Таранченко висвітлюють концепцію навчання, орієнтовану на потреби дітей, яка полягає в організації навчання таким чином, щоб процес пізнання відбувався шляхом моделювання навчального середовища, інтенсивного практичного навчання, надання педагогічної підтримки (з поступовим її зменшенням) та спрямування на розвиток самостійності. Теорія множинного інтелекту базується на розумінні того, що діти навчаються і розвиваються по-різному, тому важливо враховувати це у стратегіях і тактиках організації інклюзивного навчального процесу. Вона враховує існування різних типів інтелекту та необхідність встановлення типу інтелекту кожного учня в інклюзивному класі та вибору відповідного стилю навчання [39].

Концепція універсального дизайну, розроблена Р. Зеффом, Т. Лорманом, Дж. Деппелером, Д. Харві та іншими, базується на трьох основних принципах:

1. Множинні способи представлення навчального матеріалу: цей принцип передбачає різні способи подачі інформації, такі як текст, зображення, аудіо та інші, щоб кожен учень мав можливість зрозуміти та засвоїти матеріал.

2. Множинні способи демонстрації набутих знань, умінь і навичок: це означає, що учні мають можливість продемонструвати свої знання та вміння різними способами, наприклад, через письмові роботи, усні виступи, проекти тощо.

3. Множинні способи залучення кожного учня до навчального процесу: цей принцип передбачає створення умов, за яких кожен учень може брати активну участь у навчанні та мати можливість розвивати свої здібності та інтереси.

Диференційоване навчання є важливим засобом реалізації особистісно орієнтованого підходу в інклюзивній освіті. Цей підхід передбачає адаптацію навчання до конкретних потреб та можливостей кожного учня.

Диференційоване навчання базується на кількох основних принципах:

— Добір адекватних завдань: Учитель враховує рівень знань, навичок і можливостей кожного учня та надає завдання, які відповідають їхньому рівню готовності та індивідуальним особливостям.

— Гнучкий поділ на групи: Учні можуть бути розподілені на групи в залежності від їхніх потреб та здібностей. Групи можуть бути як однорівневими, так і змішаними, залежно від конкретної задачі.

— Постійне оцінювання та коригування викладання: Учитель систематично оцінює прогрес кожного учня та, відповідно до цього, коригує методи навчання та надання матеріалу.

У ході дослідження було ідентифіковано різноманітні методи та прийоми, які можуть бути використані в процесі навчання та виховання. Ці методи можуть бути розділені на дві основні групи: інтерактивні та метод гри. Між інтерактивними методами знаходимо такі, як активне слухання, діалог, інтерв'ю, знайомство, компліменти, листи самооцінювання, мікрофонні обговорення, метод «навчаючи – вчуся», незакінчені речення, обмін проблемами, переформулювання, піраміда позитивних почуттів, поняття про..., пошук інформації, прийняття правил, прийоми проведення рефлексії наприкінці уроку, рефлективна бесіда, робота в малих групах, робота в парах, використання ролей у груповому навчанні, ротаційні (змінювані) трійки, спільні проекти, метод «так і ні», читання та питання, читання в парах, і вираження пишання. Друга група методів включає в себе гри, такі як імітаційні, пізнавальні та дидактичні ігри. Окрім цього, метод ситуаційного моделювання, який передбачає створення конкретних ситуацій для розв'язання проблем, сприяє соціалізації дітей із різними особливостями розвитку [85].

Отже, інклюзивна освіта передбачає використання цих різноманітних методів і прийомів. Інклюзивний підхід в навчанні і вихованні відзначається комплексним врахуванням індивідуальних освітніх потреб кожної дитини. Ми вважаємо, що інклюзивний підхід є інноваційним підходом, який забезпечує

оптимальні можливості для кожної дитини, незалежно від її особливостей розвитку.

Інклюзивний підхід до навчання визначається як комплексний підхід до освітнього процесу. З одного боку, цей підхід спрямований на здобуття спеціальних знань, навичок і досвіду, які стосуються надання освітніх послуг з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку всіх учнів. З іншого боку, він спрямований на формування провідних рис особистості фахівця, який може працювати в інклюзивному освітньому середовищі, має позитивну мотивацію до саморозвитку та самореалізації.

Реалізація інклюзивного підходу передбачає створення інклюзивного освітнього середовища, що враховує індивідуальні потреби учнів з різними рівнями психофізичного та інтелектуального розвитку. Це дозволяє дітям здобувати соціальний досвід та розвивати здатність до адаптації у постійно змінюючомуся світі.

Слід зазначити, що середовищний підхід до навчання і виховання відзначається загальнодидактичним статусом і має важливий взаємозв’язок із соціокультурним і культурологічним підходами. Хоча цей підхід ще вважається інноваційним, він вже визнаний у міжнародних документах, таких як «Всесвітні доповіді з освіти» ЮНЕСКО, як перспективний та обіцяючий.

Поняття «середовище» та «освітнє середовище» в контексті даного підходу вивчали і досліджували ряд вчених, включаючи М. Васьківського, Н. Вересаєва, Н. Вусату, Н. Гладченкова, С. Деряба, В. Доротюка, С. Кривих, К. Левченка, І. Нечипуренка, О. Радіонову, М. Піддячого, К. Приходченка, В. Слободчикова, І. Шалаєва, І. Шендрика, та інших [91, с. 114-119].

Наприклад, В. Ясвін визначає «освітнє середовище» як систему впливів і умов, які спрямовані на формування особистості відповідно до заданих критеріїв та створення можливостей для її розвитку. Це відбувається в соціальному та просторово-предметному оточенні. Він розглядає освітнє середовище дітей з особливими потребами як сукупність духовно-матеріальних умов, що визначають функціонування цієї особистості, забезпечують її

саморозвиток та можливість реалізації творчого потенціалу. Освітнє середовище він розглядає як функціональний та просторовий об'єднання суб'єктів освіти, між якими встановлюються глибокі і різнопланові групові взаємозв'язки. Це середовище може бути розглянуте як модель соціокультурного простору, де відбувається становлення особистості [11].

Аналіз психолого-педагогічної літератури підтвердив, що прихильники середовищного підходу до інклюзивного навчання та виховання мають дві основні інтерпретації цього підходу:

1) Система впливів і умов формування особистості за заданим зразком: Даний підхід розглядає середовище як систему факторів та умов, які спрямовані на формування особистості згідно з певними критеріями чи стандартами.

2) Полікультурна освіта, індивідуалізація для кожного учня/студента/вчителя, середовище для побудови власного «Я»: Цей підхід розглядає середовище як полікультурне освітнє середовище, індивідуальне для кожного учасника освітнього процесу (учня, студента, вчителя). Це середовище сприяє активізації внутрішнього світу особистості, її особистісному зростанню, самореалізації та формуванню самосвідомості.

Вчені, що описують середовище як сукупність організованих або стихійних мікросередовищ (соціокультурних, педагогічних, сімейних, родинних та інших), що впливають на формування навчально-виховного середовища, спрямованого на розвиток та саморозвиток кожної особистості, називають це середовище «середовище розвитку та виховання особистості». Це означає створення умов для особистісного та творчого розвитку дітей і педагогів, а також всіх учасників цього процесу.

Серед різних підходів до визначення основного поняття інклюзивної освіти, на нашу думку, найбільш обґрунтованим є тлумачення З. Шевців, оскільки воно враховує специфіку інклюзії та структуру інклюзивного середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями та особливостями [33]:

1. Організація спеціальних умов навчання для всіх дітей: Це включає у себе створення таких умов, що дозволяють дітям з особливими освітніми потребами та дітям з нормативним розвитком навчатися разом у одному класі.

2. Сукупність забезпечення для ефективного навчання: Це включає матеріально-технічне, навчально-методичне, інформаційне та кадрове забезпечення, яке сприяє успішному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими можливостями, не заважаючи при цьому навчанню інших учнів.

Важливість створення інклюзивного освітнього середовища підкреслюється також В. Бондарем. Він наголошує, що саме це середовище задовольняє потреби кожної особистості у навчанні, житті та праці в реальних умовах суспільного розвитку.

Отже, середовищний підхід до навчання є загальнодидактичним інноваційним, має свою специфіку в реалізації в інклюзивній освіті. Він сприяє максимальному задоволенню потреб дітей у їхньому розвитку, відновленні, корекції та компенсації порушених функцій, соціальній адаптації, засвоєнні соціального досвіду та інтеграції у суспільство.

Аналіз педагогічної літератури та практичного досвіду інклюзивних закладів освіти підтверджує, що ефективна реалізація описаних підходів вимагає наступних умов [8, с. 11]:

1. Створення інклюзивного освітнього середовища: Наявність фізичних, психологічних та навчальних умов, що забезпечують навчання та розвиток всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей і потреб.

2. Доброзичлива атмосфера та увага до унікальності кожного учня: Створення позитивного та прийнятного середовища, де кожен учень визнається за свою унікальність і підтримується в процесі розвитку.

3. Суб’єктно-орієнтована взаємодія між учнями та дорослими: Розвиток педагогічної практики, яка сприяє активній взаємодії між дітьми різних рівнів психофізичного здоров’я та дорослими (вчителями, корекційними педагогами, шкільними психологами, батьками та громадськими організаціями).

4. Засвоєння інноваційних підходів у професійній підготовці вчителів: Освіта студентів педагогічних спеціальностей та навчання працюючих вчителів додатковими знаннями та компетенціями з питань інклюзивної освіти.

5. Чітка визначеність ролей педагогічних працівників: Розуміння функцій вчителя інклюзивного класу та інших педагогічних працівників загальноосвітнього закладу.

6. Підвищення кваліфікації педагогів: Надання можливостей педагогам оволодіти сучасними педагогічними підходами, технологіями та методиками, які сприяють задоволенню освітніх потреб кожної дитини та проведенню моніторингу навчання з метою розвитку позитивної мотивації до навчання та інформування дітей з особливими освітніми потребами та стандартним рівнем розвитку про їхні індивідуальні досягнення.

Умови реалізації вузькоспеціальних інклюзивного та середовищного підходів, в межах особистісно орієнтованого і компетентнісного загальнодидактичного підходів, представляють собою взаємозалежну систему зовнішніх факторів на різних рівнях та етапах неперервної освіти в Україні.

Проектування адекватного дослідницького освітнього середовища є ключовою організаційно-методичною складовою успішного впровадження інклюзивної освіти в різних типах навчальних закладів. Сформованість такого середовища передбачає наступні компоненти: соціально-психологічний, інформаційний, культурно-освітній, матеріально-технічний [11].

Зазвичай, труднощі у створенні інклюзивного освітнього середовища виникають також через зростання кількості учнів із соціально вразливих груп:

— Економічно вразливі учні: До цієї категорії входять діти, чиї сім’ї мають низький дохід, членів родини безробітні, а також сім’ї з багатьма дітьми, які часто зазнають економічних труднощів.

— Соціально вразливі учні: Сюди включаються діти з неблагополучних сімей, діти, які можуть мати проблеми з незаконністю, агресією або песимізмом.

— Академічно чи інтелектуально вразливі учні: Це учні зі затримкою психічного чи когнітивного розвитку, які часто мають складнощі у встановленні соціальних контактів.

Діти, які мають проблеми адаптаційного характеру в школі, часто проявляють негативну поведінку, таку як порушення дисципліни, соціальна агресія, жорстокість чи надмірна байдужість [92, с. 103]. Однак, ці учні можуть краще адаптуватися до навчання та вступати в соціальні стосунки, якщо їх підтримують та заохочують. Тому для педагогів важливо створювати толерантну атмосферу для розвитку позитивного соціального взаємодії та формування особистісних цінностей учнів. Контакти з друзями з інвалідністю можуть сприяти розвитку емоційної сфери та самоповаги дітей.

Ще одним важливим аспектом інклюзивної освіти в Україні є вплив військово-політичної ситуації на сході країни. Ця ситуація призводить до збільшення кількості дітей, які отримали травми різного характеру, включаючи фізичні, психологічні та соціальні травми. Це стосується не лише дітей, які перебувають у зоні конфлікту, а також дітей, чиї родини переселилися або чиї родичі постраждали внаслідок воєнних подій. У цих дітей може спостерігатися підвищена тривожність, безпорадність, депресія та схильність до стресової поведінки в соціальному середовищі. Окрім того, міграційні процеси призводять до проблеми адаптації дітей із родин переселенців до нового шкільного середовища в іншому регіоні країни, включаючи інклюзивні класи.

Співпраця з батьками учнів з особливостями психофізичного розвитку є важливим аспектом роботи в інклюзивному середовищі. Батьки грають важливу роль у навчанні та вихованні своїх дітей, і ця роль стає ще більш критичною, коли йдеться про дітей із спеціальними потребами. Вони не лише підтримують навчальний процес своєї дитини, але й можуть вносити корисний вклад у планування та реалізацію інклюзивних програм.

Важливо пам’ятати, що батьки мають право брати участь у прийнятті рішень щодо освіти своїх дітей, включаючи вибір освітніх закладів та форм навчання. Вони також можуть бути обраними до органів громадського

самоврядування загальноосвітніх навчальних закладів і впливати на процес прийняття рішень в цих органах [25].

Співпраця з батьками також допомагає педагогам краще розуміти потреби та можливості кожної дитини. Вчителі можуть надавати поради та рекомендації батькам щодо підтримки дитини вдома та створення сприятливого навчального середовища. Крім того, батьки можуть бути цінними партнерами у вирішенні проблем, що виникають у процесі навчання та виховання дітей з особливостями розвитку.

Організація роботи з батьками в інклюзивному середовищі вимагає розуміння їхніх потреб та роз'яснення сутності інклюзивної освіти. Спільна робота педагогів і батьків сприяє покращенню якості навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку і сприяє формуванню толерантного суспільства.

2.3. Використання новітніх технологій у підтримці дітей із особливими освітніми потребами

В епоху, коли технології перетворюють наше суспільство і змінюють спосіб, яким ми живемо та навчаємося, питання соціально-педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами набуває особливого значення. Сучасні технології не тільки відкривають нові можливості для освіти, але й ставлять перед нами виклик створити відкрите, інклюзивне середовище для всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей.

У даному дослідженні, ми спрямовуємо нашу увагу на оцінку впливу сучасних технологій на педагогічну підтримку дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Ми проводимо тренінги, спрямовані на аналіз різноманітних технологічних рішень з метою визначити, як ці інструменти можуть покращити процес навчання та сприяти соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. На додачу до цього, ми приділяємо

особливу увагу етичним та психологічним аспектам використання технологій у взаємодії з цією категорією учнів, а також розглядаємо можливі перешкоди та виклики, що можуть виникнути на цьому шляху.

Усі ці аспекти допоможуть нам краще зрозуміти, як технології можуть служити інструментом для підтримки дітей з особливими освітніми потребами та допомогти сформулювати рекомендації для освітніх закладів та педагогів у вдосконаленні їхньої роботи в цьому напрямку.

В українській літературі соціальні технології розглядаються як комплекс методів, прийомів та впливів, які застосовуються соціальними службами, окремими установами соціального обслуговування та соціальними працівниками для досягнення успішності в соціальній роботі та забезпечення ефективності виконання завдань соціального захисту населення [7, с. 454].

Соціальні технології, які використовуються у сфері соціальної роботи, можна розглядати з точки зору наступних аспектів: науки (знання), навчання (знання та навички), діяльності (знання, навички, досвід та практика). Діяльнісний підхід до розуміння соціальних технологій дозволяє виділити наступні їх види: соціальний контроль, соціальну профілактику, терапію, реабілітацію, соціальну допомогу та захист, соціальне страхування, соціальне обслуговування, соціальне опікунство та соціальне посередництво.

Характерними особливостями соціальних технологій є:

1. Динамічність (гнучкість), що проявляється у постійній зміні змісту та форми роботи фахівця з клієнтом.

2. Неперервність, що визначається необхідністю постійного підтримання контакту з клієнтом.

3. Циклічність, тобто стереотипне та закономірне повторення етапів та стадій процесу роботи з клієнтами.

4. Дискретність соціальної роботи як технологічного процесу, що проявляється у нерівномірному впливі на клієнта на різних етапах діяльності.

Соціальні технології, їх визначення, та застосування можуть бути ідентифіковані в різних компонентах соціальної роботи. Вони можуть бути

розглянуті в контексті соціальної роботи як науки, яка вивчає ці технології; в сфері навчання, де вони входять до складу навчальних дисциплін; і в професійній практиці, де вони стають основним інструментом соціально-педагогічної діяльності. Особливий акцент слід зробити на останньому напрямку, який є ядром соціально-педагогічної роботи. Ця категорія технологій виражається у формі навичок і практичного досвіду, які використовуються соціальним педагогом у реальній роботі.

Можемо зробити висновок, що соціальні-педагогічні технології - це набір методів і дій, спрямованих на встановлення, збереження або покращення соціального функціонування об’єкта і запобігання негативним соціальним процесам.

На основі визначення соціальних технологій можна виділити наступні методи соціально-педагогічної роботи:

- Організаційно-розпоряджувальний;
- Соціально-економічний;
- Психолого-педагогічний;
- Соціологічний;
- Комунікативний;
- Медико-соціальний;
- Етнодемографічний;
- Правовий;
- Культурологічний.

Отже, можна зробити висновок, що технологія соціально-педагогічної роботи виявляє свою найважливішу складову - прикладний аспект. Врахування різних технологій у сфері соціально-педагогічної роботи і їх впровадження сприяє значному покращенню можливостей вирішення соціальних проблем, з якими стикаються діти і молодь.

Маючи на увазі інтегрований та універсальний характер соціально-педагогічної роботи, можна визначити основні її компоненти, а саме:

соціально-психологічні, соціально-медичні та безпосередньо соціально-педагогічні технології.

Будь-яка соціально-педагогічна технологія, спрямована на проектування та впровадження, повинна бути орієнтована на технологізацію відповідного процесу. При цьому сутність технологізації полягає в [36]:

— формуванні самого процесу;

— наданні йому чіткої цільової спрямованості та «векторності»;

— оптимізації соціально-педагогічної діяльності;

— забезпеченні сталості соціального процесу;

— створенні механізмів саморегуляції процесу;

— забезпеченні сприятливих умов для досягнення мети.

Сучасний кризовий стан суспільства породжує систему об'єктивних (екологічна криза, соціально-політична нестабільність, економічна невизначеність) і суб'єктивних (родинних, релігійних, культурних, національних) впливів, які заважають ефективній самореалізації особистості та розкриттю її здібностей і обдарувань. Саме тому проблема надання психолого-педагогічної допомоги особистості набуває надзвичайної актуальності.

Поза загальним підходом до технологізації соціально-педагогічного процесу, існує можливість використання конкретних прикладних технологій. Серед них можна виділити технології соціально-педагогічної практики, адаптації, корекції, терапії, вирішення конфліктів і багато інших.

Основним завданням соціально-педагогічних технологій є розробка методів та методик ефективного та раціонального цілеспрямованого соціального впливу. Вони також спрямовані на використання технологізації як засобу оптимізації соціально-педагогічного результату.

Наприклад, корекція ставлення до себе передбачає:

- Розвиток адекватної самооцінки.

- Усвідомлення причин пригніченості та їх подолання.

- Відновлення адаптивних навичок.

- Формування навичок самостійності.

- Створення ситуацій, які сприяють позитивному сприйняттю себе.

- Розвиток почуття гідності та поваги до себе.

- Зміна ієрархії цінностей та домагань.

Корекція ставлення до інших осіб, незалежно від їх близькості чи далекості, включає:

- Здатність до емпатії та розуміння почуттів інших.

- Вміння чутливо реагувати на стани та інтереси інших осіб.

- Розвиток навичок ефективного спілкування.

- Здатність запобігати виникненню конфліктів та вирішувати їх, коли вони все ж таки виникають.

Корекція підходу до життя може стати досяжною у випадку, якщо отримані навички вибору та прийняття рішень, мобілізації та самоорганізації, здатність до стійкості перед неприємностями та загрозами, оптимістичне ставлення до реальності, і подолання перешкод та труднощів належним чином впроваджуються. У сфері психолого-педагогічної практики, традиційно використовуються індивідуальні та групові методи роботи з клієнтами [81].

Зрозуміло, що в груповій терапії окремому учаснику приділяється менше уваги, ніж у випадку індивідуальної терапії. Проте існують обставини, які пояснюють успіх і переваги групового підходу. У сфері міжособистісних відносин людина відчуває потребу в емоційній підтримці, розумінні та контактах з іншими людьми. Соціальні конфлікти в сучасному суспільстві часто породжують у людини почуття загрози, недовіри і відчуження.

Отже, досвід, набутий у спеціально організованих групах, сприяє протидії відчуженню та допомагає вирішити проблеми, що виникають у процесі міжособистісної взаємодії.

Групова психолого-педагогічна терапія має потенціал вирішення численних завдань завдяки таким чинникам [7, с. 454-457]:

1. Група створює атмосферу «мініатюрного суспільства», яке відтворює зовнішні реалії та дозволяє учасникам відтворювати реалістичні ситуації у штучно створеному середовищі.

2. Приховані соціальні тиски стають очевидними під час психокорекційної роботи в групі і впливають на індивідуальні погляди та життєві позиції учасників.

3. Група надає можливість отримати зворотний зв'язок та підтримку від осіб, які ділять спільні проблеми чи переживання з конкретним учасником.

4. У процесі групової взаємодії відбувається прийняття цінностей та потреб інших учасників.

5. В групі людина відчуває себе прийнятою іншими, користується довірою, оточена турботою і має можливість отримати допомогу. Крім того, кожен член групи сам виявляє інтерес, довіру, турботу та надає підтримку іншим.

6. Ситуація в групі може сприяти вирішенню проблем, що виникають у міжособистісних відносинах, дозволяючи учасникам відчути реакцію на свої дії та проекспериментувати з різними стилями спілкування з іншими членами групи.

7. В групі кожен почуває себе рівноправним партнером у спілкуванні та творчій взаємодії (на відміну від спілкування клієнта з терапевтом, де існує соціально-психологічний бар'єр).

8. Група спонукає до саморозкриття та самовдосконалення кожного її учасника, що збільшує впевненість у власних силах.

9. Гнучкість методів групової терапії робить цей підхід більш демократичним і доступним для більшої кількості осіб, які потребують психолого-педагогічної допомоги.

Слід відзначити, що робота в терапевтичній групі має також економічні переваги. Зустрічі з 10-15 клієнтами коштують менше для кожного з них, порівняно з вартістю індивідуальних сесій. Головною перевагою групового підходу в психолого-педагогічній терапії є можливість здобуття особистого

досвіду взаємодії в мікросоціумі. Важливо відзначити, що група не нав'язує жодних стандартів поведінки, але допомагає усвідомити власний емоційний стан та почуття, формувати готовність до відповідальності за власне майбутнє та життя загалом. Кінцевою метою роботи психолого-терапевтичної групи є реабілітація кожного у власних сприйняттях, думках та почуттях, прийняття реального життя, відновлення гідності та настановлення оптимізму.

Структура групової психолого-педагогічної терапії є змінною і може включати різні компоненти. Орієнтовна структура може включати такі елементи: вступне слово, інструктування, тематичну дискусію, релаксаційні паузи, автотренінг, психокорекційні ігри, психогімнастику, допоміжні методи арт-терапії та домашні завдання.

Враховуючи анатомо-фізіологічні особливості клієнтів різного віку, можна запропонувати перелік тем для проведення занять у психолого-педагогічній терапії. Для роботи з групою молодших школярів рекомендується використовувати ряд тем, які спрямовані на вирішення спільних соціально-педагогічних завдань. Однією з таких тем є тренінг розвитку соціально-комунікативної активності. Цей тренінг є активним груповим методом психологічної роботи, який відповідає природному прагненню дітей до спілкування з однолітками. Він створює найкращі умови для набуття навичок конструктивної взаємодії. Сприяючи створенню живої та доброзичливої атмосфери, ця форма роботи полегшує дитині проходження процесу індивідуалізації, що є важливою основою для подальшого дорослішання, сприяє особистісному зростанню і позитивному сприйняттю свого «Я» [1].

Програма тренінгу спрямована на формування позитивної самооцінки, відчуття впевненості та самоповаги. Часто низький рівень соціальної адаптації пов'язаний із негативною «Я-концепцією» та низькою самооцінкою. Самосприйняття і соціальна адаптація взаємозалежні. Запропонований тренінг сприяє розвитку соціально-комунікативної активності дітей з особливими освітніми потребами.

Приведені приклади тренінгів соціально-комунікативної активності [33, с. 38-39; 51]:

Вправа «Перетворення» (10 хвилин)

Мета: Визначення особливостей самовираження учасників за допомогою метафоричних засобів. Учасники сідають у коло.

Ведучий оголошує, що знайомство триває і пропонує завершити наступні речення:

— «Якби я був книжкою, то я був би...»;

— «Якби я був явищем природи, то я був би...»;

— «Якби я був музикою, то я був би...»;

— «У наступному житті я хотів би бути...»;

— «Якби я був твариною, то я був би...»;

— «Якби я був рослиною, то я був би...».

Вправа «Емоція» (10 хвилин)

Учасникам роздаються картки з написаними на них емоціями та частинами тіла, які потрібно використовувати для вираження цих емоцій. Наприклад, картка «Сум. Руки» означає, що сум потрібно виразити за допомогою рук. Учасникам потрібно відгадати, яку емоцію виражають інші. Серед емоцій можуть бути такі: «Горе. Обличчя», «Радість. Губи», «Чванливість. Права рука», «Гордість. Спина», «Страх. Ноги», «Відданість. Очі», «Здивування. Очі. Рот». Ця вправа допомагає учасникам відчути себе більш вільними та розкутими, розвиває акторські здібності.

Вправа «Компліменти» (5 хвилин)

Учасники сідають в коло та передають компліменти і побажання своїм сусідам. Після завершення вправи обговорюються такі питання: «Які відчуття ви відчули, слухаючи компліменти?», «Що приємніше – говорити компліменти іншим чи отримувати їх самому?» Ця вправа сприяє підвищенню самооцінки та позитивному сприйняттю інших.

Вправа «Ідентичність» (10 хвилин)

Ведучий розпочинає обговорення теми ідентичності, яка полягає в прийнятті себе для успішного розвитку особистості. Учасники обговорюють такі питання: «Які синоніми можна підібрати до поняття ідентичність?», «Чи важливо бути ідентичним?», «А що, якщо людина втратить свою ідентичність?». Ця вправа сприяє розумінню важливості самоприйняття та розвитку особистості.

Вправа «Мої цінності» (20 хвилин)

Учасники по черзі завершують речення, щоб визначити свої цінності. Ведучий спочатку записує відповіді учасників на дошці, а потім підсумовує спільні відповіді на плакаті під назвою «Наші цінності». Наприклад:

1. Для мене важливе значення мають такі люди...
2. Я вважаю себе учасником, членом такої групи людей...
3. Я вірю...
4. Найбільш важливі для мене місця – це...
5. Мені додають сенс та мету в житті такі справи та види діяльності...
6. Я отримую задоволення від...
7. Я хочу...
8. Найважливіші події з мого минулого – це...

Після завершення вправи обговорюються такі питання: «Яке враження у вас викликало це заняття?», «Чи сподобалось воно вам?», «Що вам дало це заняття?», «Про що б ви хотіли ще дізнатись?».

Дискусія «Якою я бачу сучасну людину?» (10 хвилин)

Учасники обговорюють питання, що стосуються сучасної людини, її характеру та ролі в суспільстві:

— Які риси характеру необхідні сучасній людині?
— Що означає вираз «Знайти своє місце в житті»?
— Що потрібно зробити кожному з вас, щоб любити і сприймати себе таким, яким ви є? (Бути ідентичним стосовно до себе.)

Гра «Колективне інтерв'ю» (20 хвилин)

Учасники сідають у колі, а ведучий ставить запитання, на які всі по черзі відповідають. Запитання можуть включати такі:

— Твоє улюблене місце відпочинку і чому?

— Який шкільний предмет тобі найбільше подобається і чому?

— Хто є твоїм найкращим другом чи подругою?

Вправа «Слухаємо себе».

«Слухаємо себе» - це корисна практика, в якій діти мають можливість розслабитися і обмірковувати свої емоції та стан. Після цього вони швидко і схематично виражають свій настрій і діляться своїми враженнями. Ця вправа сприяє самосприйняттю та розвитку емоційної грамотності.

Враховуючи вікові та індивідуальні особливості клієнтів, важливо мати різноманітні методи психолого-педагогічної терапії, спрямовані на підтримку їхнього соціального та психологічного розвитку. Тренінг розвитку соціально-комунікативної активності є ефективним інструментом, особливо для дітей та осіб з особливими освітніми потребами. Він сприяє взаємодії між учасниками та сприяє формуванню позитивної самооцінки та соціальної адаптації.

Цей тренінг сприяє розвитку психосоціальних навичок, підвищує впевненість та самоповагу у дітей, що є важливим для їхнього подальшого соціального та психологічного розвитку. Такі психолого-педагогічні інтервенції допомагають сформувати позитивне ставлення до самого себе та підтримують процес соціальної адаптації у дітей різного віку та з різними освітніми потребами.

РОЗДІЛ 3. СТРУКТУРА ТА ПІДСУМКИ ДОСЛІДЖЕННЯ, СПРЯМОВАНОГО НА ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДИК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З МОЛОДДЮ, ЩО МАЄ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ВНЗ

3.1. Оцінка результатів соціально-педагогічного взаємодії з молоддю, яка має особливі потреби, в рамках інклюзивної освіти

Науковий аналіз проблематики соціально-педагогічної роботи з молоддю, яка має особливі потреби, та розкриття її теоретичних та методичних основ є важливим етапом нашої наукової роботи. Цей етап відіграє ключову роль у підготовці до подальших досліджень, зокрема, у розробці методики експериментального дослідження.

Починаючи з 2007 року, ми розпочали цей процес і пройшли чотири основних етапи: констатувальний, пошуковий, формувальний і узагальнювальний. На констатувальному етапі, який тривав упродовж 2007-2008 років, ми визначили основний термінологічний апарат дослідження і провели теоретичний аналіз проблеми. Цей аналіз включав в себе аналіз та узагальнення наукової літератури, дисертаційних досліджень, нормативно-правових документів, навчальних планів, робочих програм, а також аналіз роботи викладачів і студентів, серед іншого.

На цьому етапі ми також розробили науково-методичні основи експерименту та його методологічний інструментарій. У результаті цього дослідження було вивчено справжній стан розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю, яка має особливі потреби, в університетах України [49].

Під час пошукового етапу (2009 – 2010 роки) дослідження було розроблено педагогічну технологію для соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього

середовища. Ця розробка була здійснена на основі обґрунтованих концептуальних підходів дослідження.

На формувальному етапі (2011 – 2014 роки), відповідно до завдань дослідження, було проведено впровадження розроблених педагогічних технологій у практику університетської освіти.

У завершальному узагальнювальному етапі (2015 рік) проведено аналіз, систематизацію і узагальнення експериментальних статистичних даних. Підтверджено ефективність розроблених нами педагогічних технологій, підготували загальні висновки і педагогічні рекомендації. Крім того, була написана монографія з назвою «Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища», і завершено оформлення рукопису дисертації.

Зазначено, що межі кожного етапу дослідження є орієнтовними, і кожен з цих етапів має свій змістовний та організаційно-педагогічний наповнення. Експеримент був проведений на базі Вищого навчального закладу «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» у місті Києві, а також його двох територіально віддалених структурних підрозділів (ТВСП): Хмельницького інституту соціальних технологій та Білоцерківського інституту економіки та управління. Крім того, експеримент також включав участь Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Згідно з поставленими завданнями дослідження, була обрана вибіркова сукупність з 673 осіб, яка була розподілена на декілька складових груп. Перш за все, це контрольна група (КГ) складом у 254 студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, а також експериментальна група (ЕГ) із 273 студентів Університету «Україна» (включаючи базову структуру у місті Києві, Хмельницький інститут соціальних технологій та Білоцерківський інститут економіки та управління). Відповідно до критерію Пірсона χ^2 (Табл. 3.1.), це емпіричний розподіл студентів між контрольною та експериментальною групами відповідає теоретичному (рівномірному)

розподілу. Іншими словами, розбіжності між розподілами є статистично непомітними, оскільки $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$

Таблиця 3.1.

Аналіз порівняння розподілу кількості студентів у контрольній та експериментальній групах з теоретично рівномірним розподілом

№	Емпірична частота	Теоритична частота	$f_{емп} - f_m$	$\lvert f_{емп} - f_m \rvert - 0{,}5$	$(\lvert f_{емп} - f_m \rvert - 0{,}5)$	$(\lvert f_{емп} - f_m \rvert - 0{,}5)^2 / f_m$
1	254	263,5	-9,5	9	81	0,307
2	273	263,5	9,5	9	81	0,307
Суми	527	527	-	-	-	0,614

Для кількості ступенів свободи $\nu = 1$ $\chi^2_{кр} \begin{cases} 3{,}841, p \leq 0{,}05 \\ 6{,}635, p \leq 0{,}01 \end{cases}$, де $f_{емп}$ – емпірична частота, f_m – теоретична частота, $\chi^2_{емп}$ – емпіричне значення критерію, $\chi^2_{кр}$ - критичне значення критерію (табличне), p – рівень значущості.

У додаток до вибіркової групи студентів, зазначеної раніше, у дослідженні також взяли участь 57 науково-педагогічних працівників, включаючи кураторів студентських академічних груп та заступників деканів, які здійснюють соціально-гуманітарну роботу. Крім того, в дослідженні було задіяно 53 здорових студентів і 36 батьків молоді з особливими потребами.

При формуванні цієї вибіркової групи було ставлено за мету відтворити реальну картину соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в університетському середовищі. Прагнулося врахувати думки та досвід суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, виявити основні проблеми та недоліки, зокрема, сприйняття молоддю з особливими потребами інклюзії та їхню соціально-психологічну готовність до неї. Також намагалися з'ясувати пріоритети інклюзивного розвитку у вищих навчальних закладах.

Послідовність етапів педагогічного експерименту, наявність великої кількості учасників (студентів, викладачів та батьків), а також дієвість методів психолого-педагогічного дослідження були найважливішими умовами для розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної

роботи з молоддю з особливими потребами в практику вищих навчальних закладів. Результати цієї роботи були презентовані та обговорені на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних конференціях на всіх етапах дослідження.

При вивченні специфіки ЕГ та КГ студентів з особливими потребами ми враховували їх певні характеристики (Табл. 3.2.).

Таблиця 3.2.

Характеристика студентів з особливими потребами

Стать%		**Випускники шкіл, %**			
жін.	чол.	Обласний центр	Районний центр	Селище	Інтернат
59,4	40,6	8,5	19,8	67,9	3,8

Наразі відзначається переважання осіб жіночої статі (59,4%). Це пояснюється тим, що молодь з особливими потребами найчастіше обирає гуманітарні напрямки навчання у вищих навчальних закладах. Серед випускників шкіл більшість осіб проживає у сільській місцевості (67,9%), а невеликий відсоток становлять випускники шкіл-інтернатів, що може бути пов’язане з недостатнім рівнем підготовки учнів цих закладів для вступу до вищих навчальних закладів. Розподіл студентів з особливими потребами за частотою нозологій виглядає наступним чином: захворювання опорно-рухового апарату (ОРА) – 26,4%; захворювання нервової системи (ЗНС) – 23,6%; слабочуючі (СЧ) – 24,5%; слабозорі (СЗ) – 25,5%.

Розглянемо тепер обґрунтування та розробку критеріальної бази дослідження. Варто відзначити, що термін «критерій» має походження від грецького слова «kritcrion» – «здатність розрізнення, засіб судження, мірило» [79]. У педагогічному контексті під критерієм мається на увазі якості, властивості чи ознаки об’єкта дослідження, що дозволяють зробити висновки про його стан, рівень розвитку та функціонування. Поняття «критерій» тісно пов’язане з «показником», який представляє собою кількісну і якісну

характеристику сформованості кожної властивості або ознаки об’єкта дослідження.

Отже, під показником маємо на увазі рівень сформованості критеріїв. При визначенні цих критеріїв ми дотримуємося вимог [18]:

1. Критерій розкривається через низку показників, за допомогою яких робляться висновки щодо рівня вираженості цього критерію.

2. Критерій повинен відображати динаміку якості, що вимірюється, як в часі, так і в просторі.

Загалом існують кілька підходів до розробки критеріальної бази для оцінки освітнього процесу у вищих навчальних закладах. Зазвичай, ця сукупність критеріїв будується на основі мети дослідження, і критерії формулюються відповідно до цієї мети.

Такий підхід є раціональним, оскільки він спрямований на досягнення кінцевої мети - впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищих навчальних закладів. На підставі результатів наукових досліджень [29; 30; 31; 32; 52; 53; 63, с. 92-99; 71, с. 6-9], було розроблено критерії соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами: мотиваційно-ціннісний, соціально-психологічної інклюзивної компетентності та спеціальної інклюзивної компетентності.

Критерій спеціальної інклюзивної компетентності охоплює такі аспекти:

1. Когнітивний аспект: Цей аспект включає в себе набуті знання та наміри, необхідні для успішного включення у середовище навчального закладу з інклюзивним спрямуванням. Сюди входять знання про норми та вимоги інклюзивного навчання, розуміння допоміжних засобів навчання, готовність до поглибленого вивчення характеристик інклюзивної освіти, а також основні закономірності взаємодії між особами з особливими потребами та суспільством.

2. Операційний аспект: Цей аспект включає в себе досвід виконання конкретних навчальних дій та володіння практичними навичками, необхідними для підтримки процесу інклюзії. Сюди входить вміння налагоджувати

навчальні контакти з викладачами і студентами, активна участь у роботі групи і колективу, вміння застосовувати методики використання допоміжних технічних засобів навчання, а також пристосування до режиму праці та відпочинку.

3. Рефлексивний аспект: Цей аспект відображає здатність аналізувати власну діяльність в умовах інклюзії, вирішувати різноманітні проблемні ситуації, які виникають під час інклюзивного навчання. Сюди входить вміння виявляти та виправляти помилки в стосунках зі студентами та викладачами, а також участь у аналізі результатів роботи щодо впровадження інклюзії у вищих навчальних закладах.

У даній роботі було враховано можливість впливу індивідуальних особливостей саморегуляції поведінки на процес інклюзії студентів у вищих навчальних закладах. У межах експерименту був визначений стан саморегуляції поведінки молоді з особливими потребами. Метою цього спостереження було сприйняття, збір та фіксація інформації про прояви поведінки студентів з особливими потребами в різних життєвих ситуаціях.

Отже, наведені критерії охоплюють всі ключові аспекти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у контексті інклюзивного освітнього простору: система знань, комплекс вмінь, позитивне ставлення до освітнього процесу в умовах інклюзії, інтелектуальний розвиток, морально-вольові та професійні якості особистості, а також взаємовідносини з викладачами та спільними студентськими колективами.

Враховуючи позитивний досвід використання трирівневої шкали для класифікації рівнів показників критеріїв у дисертаційних роботах, пропонуємо таку класифікацію рівнів: низький, середній та високий. Після аналізу роботи [76] ми розмежуємо показники за цими рівнями (Табл. 3.3.).

Таблиця 3.3.

Рівні показників критеріальної бази дослідження

Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень

x_{min} ; $\bar{x} - \frac{1}{2}\delta$	$\bar{x} - \frac{1}{2}\delta$; $\bar{x} + \frac{1}{2}\delta$	$\bar{x} + \frac{1}{2}\delta$; x_{max}

x_{min}, x_{max} – найменше та найбільше значення показника, $\bar{x}$ – середнє значення показника, D – дисперсія, δ – середнє квадратичне відхилення вибіркової сукупності.

Для знаходження $\bar{x}$, D, δ ми використовуємо формули $\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^{n} x1}{n}$, $D = \frac{\sum_{i=1}^{n} (x_i - \bar{x}) n_i}{n}$, $\delta = \sqrt{D}$, n – обсяг, x_i – варіанти, n_i - – частоти вибіркової сукупності, $i = n$, де $n \in N$.

Розпочнемо аналіз результатів констатувального етапу експерименту (Табл. 3.4.).

Таблиця 3.4.

Аналіз ефективності соціально-педагогічної діяльності з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища на стадії констатації результатів експерименту

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %		
			Н	С	В
1	Мотиваційно-ціннісний	КГ	44	46,6	9,4
		ЕГ	40,2	51,6	8,2
2	Соціально-психологічної інклюзивної компетентності	КГ	38,8	51	10,2
		ЕГ	37,7	51,1	11,2
3	Спеціальної інклюзивної компетентності	КГ	37,7	54,4	8,2
		ЕГ	35,5	57,2	7,1
Загальний рівень		КГ	40,1	50,7	9,2
		ЕГ	37,8	53,3	8,9

Отримані статистичні дані щодо експериментальної і контрольної груп порівняли за допомогою критерію Пірсона χ^2 (Табл. 3.5.). Для кількості ступенів свободи $v = 2$ $\chi^2_{кр} = \begin{cases} 5{,}991, p \leq 0{,}05 \\ 9{,}21, p \leq 0{,}01 \end{cases}$, $\chi^2_{емп} < \chi^2_{кр}$, тобто розбіжності між цими розподілами (контрольна та експериментальна групи) статистично не достовірні.

Таблиця 3.5.

Обчислення порівняння показників контрольної та експериментальної груп за допомогою критерію Пірсона χ^2

№	Емпірична частота	Теоритична частота	$f_{емт} - f_m$	$(\lvert f_{емт} - f_m \rvert - 0{,}5)$	$(\lvert f_{емт} - f_m \rvert - 0{,}5)^2 / f_m$
1	40,1	38,95	1,15	1,32	0,034
2	50,7	52	-1,3	1,69	0,033
3	9,2	9,05	0,15	0,02	0,002
4	37,8	38,95	-1,15	1,32	0,034
5	53,3	52	1,3	1,69	0,033
6	8,9	9,05	-0,15	0,02	0,002
Суми	**200**	**200**	**-**	**-**	**0,138**

Для підтвердження сказаного ми також провели розрахунки за критерієм Фішера $\varphi*$ (Табл. 3.6 - 3.7.)

Таблиця 3.6.

Аналіз показників критеріїв на низькому рівні в контрольній та експериментальній групах за допомогою критерію Фішера $\varphi*$

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	40,1	59,9
ЕГ	37,8	62,2

Отримали $\varphi*_{emn} = 0{,}332$, $\varphi*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64, p \leq 0{,}05 \\ 2{,}31, p \leq 0{,}01 \end{cases}$, $\varphi*_{emn} < \varphi*_{кр}$, таким чином, кількість студентів контрольної групи з низьким рівнем показників критеріїв не перевищує кількість студентів експериментальної групи з таким самим рівнем.

Таблиця 3.7.

Аналіз показників критеріїв на середньому рівні в контрольній та експериментальній групах за допомогою критерію Фішера $\varphi*$

Групи	«Є ефект», %	«Немає ефекту», %
КГ	9,2	90,8
ЕГ	8,9	91,1

Маємо $\varphi^*_{emn} = 0{,}071$, $\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1{,}64, p \leq 0{,}05 \\ 2{,}31, p \leq 0{,}01 \end{cases}$, $\varphi^*_{emn} < \varphi^*_{кр}$, кількість студентів контрольної групи, які мають високий рівень показників критеріїв, не більша за кількість студентів експериментальної групи, які мають такий самий рівень.

Отже, на констатувальному етапі експерименту ми провели відбір контрольної та експериментальної груп, які були однакові за показниками критеріїв.

Тепер перейдемо до аналізу результатів констатувального етапу експерименту. Оцінюючи мотиваційно-ціннісний критерій, варто відзначити, що більшість студентів мають середні показники (КГ – 46,6 %, ЕГ – 51,6 %), а також низькі показники (КГ – 44,0 %, ЕГ – 40,2 %). Зауважується, що студенти з особливими потребами переважно не виявляють особливого інтересу та здатності до інклюзивного навчання. Це може бути пов’язано з низькою готовністю надавати соціальну підтримку іншим студентам з особливими потребами та створювати умови для інклюзії. Деякі з них не мають особливого інтересу до здобуття знань на основі особистісних потреб і не відчувають задоволення від власної інклюзивної освіти. Багато з них прагнуть досягти результатів лише в межах окремих навчальних дисциплін, мають недостатню наполегливість в подоланні труднощів у навчальному процесі, не виявляють активності в самовираженні та особистісному розвитку.

Студенти також провели ранжування ціннісних орієнтацій на термінальні (які відображають переконання, що кінцева мета індивідуального існування варта того, щоб прагнути її досягнення) і інструментальні цінності (які визначають певний спосіб дій особистості у будь-якій ситуації). Це дозволило структурувати їхні системи ціннісних орієнтацій і виявити індивідуальні закономірності.

Отже, більшість студентів з особливими потребами не мають різноманітної структури цінностей і сприймають більшість цінностей як однаково важливі. З термінальних цінностей найбільше уваги приділяється

«здоров'ю» (18,1 %), «щасливому сімейному життю» (16,2 %), «коханню» (9,4 %) і «розвагам» (7,3 %). Найменше уваги приділяється «розвитку» (3,2%), «пізнанню» (3,1 %), «творчості» (2,5 %) і «впевненості в собі» (2,4 %).

Серед інструментальних цінностей найбільше уваги приділяється «високим потребам» (19,9 %), «чуйності» (15,8 %), «терпимості» (10,5 %). Найменше популярні «непримиримість до недоліків» (2,8 %), «освіченість» (2,3 %), «ефективність у справах» (2,1 %) і «незалежність» (1,8 %).

Під час аналізу критерію соціально-психологічної інклюзивної компетентності були виявлені схожі тенденції з попереднім критерієм. Більшість студентів мають середній рівень показників (КГ – 51,0 %, ЕГ – 51,1 %), а також низький рівень (КГ – 38,8 %, ЕГ – 37,7 %). З цього аналізу можна виокремити наступні основні аспекти:

1. Недостатня емоційна стабільність і стабільність поведінки.

2. Вимогливість до себе і до власної поведінки.

3. Слабка ініціатива та толерантність у контактах зі студентами та викладачами.

4. Здатність комунікативного впливу на учасників освітнього процесу.

5. Встановлення зв'язку між цінностями спілкування та професійним зростанням.

6. Здатність вирішувати конфлікти.

Також були виявлені слабкі можливості в оцінюванні власного соціального статусу, визначення методів соціальної допомоги іншим студентам з особливими потребами, встановлення партнерських стосунків у інклюзивному освітньому просторі.

Аналіз результатів констатувального етапу експерименту підкреслив проблемне поле соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища. Висновки, зроблені на цьому етапі, є важливим орієнтиром для подальшої розробки та впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в практику.

3.2. Застосування розроблених методик та стратегій для підтримки студентів із особливими освітніми потребами у контексті вищої освіти

Як було відзначено раніше в пункті 3.1 даної роботи, експериментальним полем для впровадження наших розроблених соціально-педагогічних технологій є вищий навчальний заклад під назвою «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», зокрема його базова структура в місті Київ, а також два віддалені територіальні підрозділи, а саме, Хмельницький інститут соціальних технологій та Білоцерківський інститут економіки та управління (далі в тексті будемо користуватися абревіатурою ТВСП). З метою спрощення термінологічного опису, в майбутньому дослідженні ці три навчальні заклади будуть об'єднані під загальною назвою «Університет».

Згідно поставлених завдань дослідження, були обґрунтовані концептуальні основи розробки соціально-педагогічних технологій для взаємодії з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору вищих навчальних закладів. Була розроблена комплексна програма соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі, яка передбачає систематичну та узгоджену взаємодію між суб'єктами (викладачами, кураторами академічних груп, соціальними педагогами, психологами) та об'єктами (студентами із особливими потребами та їх мікросередовищем) соціально-педагогічної діяльності. Програма регламентується її метою, принципами і завданнями і реалізується через детально розглянуті напрями (1-й напрям – забезпечення розвитку внутрішнього та зовнішнього інклюзивного освітнього середовища вищих навчальних закладів; 2-й напрям – формування соціально-психологічної готовності студентів з особливими потребами до активного і продуктивного функціонування в інклюзивному освітньому просторі) шляхом використання відповідних педагогічних технологій [74, с. 3-7].

Засновуючись на традиційних уявленнях про ключові етапи педагогічного процесу, були визначені підготовчий та основний етапи

реалізації запропонованих педагогічних технологій соціально-педагогічної взаємодії із студентами з особливими потребами у вищих навчальних закладах під час експериментальної апробації. Послідовність впровадження педагогічних технологій описана у «Додатку А».

На першому - підготовчому - етапі основна увага була спрямована на підготовку учасників педагогічного процесу до реалізації обґрунтованих педагогічних технологій. Це включало у себе розробку та нарощування необхідного методичного забезпечення, а також роботу із студентами з нормальним розвитком з метою формування толерантності. Також на цьому етапі проводилася підготовка студентів із особливими потребами до інтеграції у освітній простір вищого навчального закладу та сприяння їх адаптації у цьому середовищі.

У процесі впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної взаємодії зі студентами із особливими потребами у вищих навчальних закладах на даному етапі важливо врахувати, що у цьому процесі брали участь різні суб’єкти. Серед них були як викладачі, що працюють з цією категорією студентів, так і куратори академічних груп, представники ректорату та деканатів, соціальні служби та громадські організації навчального закладу, а також спеціально створені структури. Отже, на підготовчому етапі було насущним формування інклюзивної компетентності всього науково-викладацького колективу з урахуванням специфіки професійної діяльності кожного з його членів.

Концептуальні основи діяльності Центру соціальної інклюзії були детально обґрунтовані раніше. Під час реалізації експериментальної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної взаємодії зі студентами із особливими потребами у вищих навчальних закладах одним із найбільш важливих завдань було визнано підготовку науково-педагогічних та інших працівників університету до роботи зі студентами з особливими потребами різних нозологій. Науково-педагогічні працівники та співробітники університету стали об’єктами формування інклюзивної

компетентності на цьому підготовчому етапі. Їх навчання включало підвищення професійної кваліфікації, яке здійснювалося фахівцями Центру соціальної інклюзії.

Під час виконання підготовчого етапу впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у вищих навчальних закладах, співробітниками Центру соціальної інклюзії була застосована стратегія використання сильних сторін. Ця стратегія включала в себе проведення різних заходів, включаючи круглий стіл під назвою «Інноваційні форми виховної роботи зі студентами з інвалідністю», міжвузівський семінар на тему «Студенти з особливими потребами в інтегрованому просторі вищого навчального закладу» і вебінар на тему «Сучасне законодавство на допомогу родині студента з інвалідністю». Ці заходи були спрямовані на ознайомлення батьків студентів з останніми змінами в законодавстві, що стосується молоді з інвалідністю.

На цьому етапі також активно ведалася консультативна робота з викладачами інтегрованих груп. Це включало в себе проведення методичних семінарів, бесід та круглих столів. Ці заходи проводилися щорічно (по 7 у кожному семестрі) з завідувачами кафедр інститутів та факультетів Університету за такими напрямами:

- Забезпечення інтеграції студентської молоді з особливими потребами в освітній простір.

- Створення безбар’єрного архітектурного середовища.

- Включення студентів у інклюзивний простір.

- Забезпечення рівних прав та можливостей людей з особливими потребами.

- Вплив існуючих моделей «інвалідності» на формування соціальної політики.

У контексті впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у вищих навчальних закладах була ефективно організована робота з науково-

викладацьким колективом та кураторами академічних груп. Ця робота спрямовувалася на підготовку цих спеціалістів до здійснення командної соціально-педагогічної роботи з супроводу студентів із особливими потребами, яка включала аудиторну та позааудиторну діяльність. Також вони готувалися до сприяння включенню студентів із особливими потребами у студентські колективи, розвитку їх комунікативних здібностей, формування самореалізації, та організації спільної соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток толерантного ставлення до студентів із особливими потребами з боку їх однолітків.

Продовжуючи опис процесу імплементації розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи зі студентами із особливими потребами у роботу Університету на підготовчому етапі, відзначимо, що згідно з програмно-цільовою стратегією створення інклюзивного освітнього простору для об'єднання зусиль кураторів, викладачів та фахівців з метою сприяння включенню студентів із особливими потребами в освітній процес та життя ВНЗ було організовано видання методичних рекомендацій щодо виховної роботи зі студентами з особливими потребами, а також проведення розширених засідань кафедр, гуртків кураторів, науково-методичних семінарів та круглих столів з участю фахівців з корекційної педагогіки та інклюзивної освіти [87].

На цьому етапі в Університеті пріоритетними напрямами соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю були забезпечення процесу адаптації першокурсників до навчання, соціально-психологічна адаптація та супровід студентів з особливими потребами, благодійна та волонтерська діяльність, виховання здорового способу життя та профілактика негативних явищ у інтегрованих студентських групах, культурна та туристично-екскурсійна діяльність зі студентською молоддю та інше.

Особливу важливість мало впровадження стратегії створення безбар'єрного середовища, що передбачало забезпечення доступності освіти для всіх, включаючи студентів з особливими потребами. Ця стратегія передбачала широке використання принципу універсального дизайну

середовища у вдосконаленні інклюзивного простору ВНЗ, який забезпечує рівні просторові можливості для всіх студентів [74, с. 5].

Зокрема, були придбані технічні засоби навчання, забезпечено вільний доступ до Інтернету та облаштовано пандуси для зручного пересування. Проте, на жаль, залишалися невирішеними проблеми зі звуковою та світловою сигналізацією на переходах, наявністю інформаційних табло з піктограмами, належним транспортом для перевезення студентів з вадами опорно-рухового апарату та обладнанням ліфтів. Проте варто відзначити, що ці проблеми поступово розв'язувалися завдяки зусиллям педагогічної громади ВНЗ.

Під час формувального експерименту важливою була активна робота з мікросередовищем на підготовчому етапі впровадження розроблених педагогічних технологій. Ця робота включала в себе проведення занять з підвищення рівня толерантності в студентських групах, створення інтегрованої волонтерської групи, інформаційну інтернет-роботу з батьками студентів з інвалідністю, розробку нових форм організації дозвілля та творчого зростання студентів з особливими потребами та інше.

Важливим аспектом була просвітницька робота зі студентами, які мали нормальний розвиток, з метою підготовки їх до взаємодії зі студентами з інвалідністю на подальших етапах реалізації розроблених технологій. Для досягнення цієї мети проводилися такі заходи: виховні години на тему «Закони толерантності» в студентських групах з використанням ігор, спрямованих на розвиток здатності до взаєморозуміння, вирішення соціально-педагогічних ситуацій, театралізація різних життєвих ситуацій, проведення конструктивних обговорень проблемних моментів у спілкуванні зі студентами з інвалідністю.

Під час проведення експериментальної роботи з впровадження розроблених педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи було запропоновано активній молоді приєднатися до волонтерської діяльності. У цьому контексті всі студенти, незалежно від рівня здоров'я, мали можливість займатися корисною суспільною роботою і розширити своє коло спілкування не тільки в навчальному, але і в соціокультурному середовищі.

Зокрема, для формування толерантного ставлення до осіб з інвалідністю були проведені наступні заходи: організація благодійних акцій для дітей з особливими потребами у навчальних закладах; проведення просвітницьких заходів з метою підвищення позитивного ставлення дітей та молоді до ідей інклюзивного навчання; організація виставок творчих робіт студентів для популяризації позитивних змін і досягнень студентів з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

На підготовчому етапі не лише проводилася соціально-педагогічна робота, в якій брали участь науково-педагогічні працівники, співробітники ВНЗ та здорові студенти, але також здійснювалася індивідуальна робота зі студентами з інвалідністю.

Аналізуючи проведену експериментальну роботу, слід зазначити, що на цьому етапі використовувалася стратегія соціально-педагогічної підтримки процесу включення студента з особливими потребами в інклюзивний освітній простір ВНЗ. Було створено спеціальне сприятливе освітньо-виховне та соціокультурне середовище для адаптації, а також систему соціально-психологічного супроводу процесу адаптації першокурсників з інвалідністю.

Для реалізації індивідуальної соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю була використана стратегія тьюторства (піклувальництва), яка передбачала індивідуалізацію освітнього процесу та створення умов для включення кожного суб’єкта з урахуванням його прагнень і можливостей в навчання, а також забезпечення індивідуального супроводу процесу адаптації до навчальної діяльності.

Під час експериментальної роботи в інтегрованих студентських групах були проведені диспути і дебати на соціально важливі теми. Ці заходи спрямовувалися на розвиток у студентів навичок формування власної думки, вміння її відстоювати, класифікувати та ієрархієзувати цінності, а також здатності подолання життєвих криз. Деякі з тем, які обговорювалися під час цих диспутів і дебатів включали [77]:

1. «Механізми розвитку сучасного суспільства»;

2. «Прагнення та потреби»;

3. «Які якості є найважливішими у сучасному світі?»;

4. «Віра та релігія в сучасній культурі»;

5. «Толерантність у нашому житті»;

6. «Мета твого життя»;

7. «Що б я хотів змінити в собі»;

8. «Інтернет – друг чи ворог?»;

9. «Шляхи самореалізації» і багато інших.

Ці дискусії та дебати сприяли розвитку критичного мислення, соціальної свідомості і сприйняття різноманітних поглядів, що сприяє більш глибокому розумінню соціокультурних аспектів та саморозвитку студентів.

Ваш опис показує важливість тематичних бесід у соціально-педагогічному супроводі студентів з особливостями здоров'я. Ці бесіди створюють можливість для студентів, включаючи тих, хто має фізичні обмеження, активно взяти участь у важливих дискусіях і спільних роздумах про суспільні питання.

Деякі теми бесід, які були проведені, включали:

1. «Мої права й обов'язки»: Важливо навчити студентів розуміти свої права та обов'язки у суспільстві та університеті.

2. «Моя професія – шляхи самовдосконалення»: Розмови про важливість професійного розвитку та самовдосконалення.

3. «Волонтерство, або чим я можу допомогти ближньому»: Волонтерство може бути цінним шляхом допомоги і взаємодії з іншими людьми.

4. «Для мене громадянськість – це…»: Дискусія про громадянські обов'язки та відповідальність у суспільстві.

Ці тематичні бесіди сприяли залученню студентів до рефлексії над власними переконаннями та цінностями, а також сприяли підвищенню їхнього рівня соціальної участі та відчуття важливості їхнього внеску у суспільство.

Співпраця з державними та недержавними організаціями, а також використання регіональних можливостей грає важливу роль у реалізації

інклюзивних педагогічних технологій. Ваш університет успішно співпрацює з Міністерством соціальної політики України та Фондом соціального захисту людей з обмеженими можливостями, що допомагає забезпечити фінансову підтримку студентам з інвалідністю та забезпечити їхнє навчання.

Також, співпраця з Українським центром фізичної культури і спорту людей з обмеженими можливостями «Інваспорт» важлива для забезпечення реабілітаційно-спортивного супроводу для студентів з різними нозологіями. Спорт та реабілітація можуть відігравати важливу роль у підтримці здоров'я та самопочуття студентів з особливими потребами.

У кінці стадії формування експерименту шляхом використання визначених критеріїв, їх показників та методологічного апарату проводиться порівняльний аналіз характеристик цих груп. Це надає можливість довести ефективність розроблених та впроваджених педагогічних технологій, в рамках яких ми прагнули реалізувати наступні принципи (Табл. 3.6):

1. Визнання всіма членами суспільства студентів як рівноцінних учасників.

2. Активізація участі студентів із фізичними обмеженнями у соціально-гуманітарних та наукових заходах, а також зменшення їхньої соціальної відокремленості.

3. Апробація методики взаємодії зі студентами із специфічними потребами, що відповідає їхнім різноманітним потребам.

4. Подолання перешкод у доступі до освіти та визнання ролі вищих навчальних закладів інклюзивного спрямування у розвитку загальнолюдських цінностей.

5. Визнання інклюзії в освіті як одного з ключових аспектів сучасної університетської підготовки студентів та інше.

Таблиця 3.6.

Аналіз ефективності соціально-педагогічної діяльності у взаємодії з молоддю з особливими потребами на стадіях формування та констатації результатів експерименту

№	Критерій	Групи	Рівні розвитку, %					
			Низький		Середній		Високий	
			КЕЕ	ФЕЕ	КЕЕ	ФЕЕ	КЕЕ	ФЕЕ
1	Мотиваційно-ціннісний	КГ	44	28,1	46,6	63,3	9,4	8,6
		ЕГ	40,2	16,7	51,6	57,1	8,2	26,2
2	Соціально-психологічної інклюзивної компетентності	КГ	38,8	33,6	51	53,5	10,2	12,9
		ЕГ	37,7	11,9	51,1	59,6	11,2	28,5
3	Спеціальної інклюзивної компетентності	КГ	37,7	23,3	54,4	65,3	8,2	11,4
		ЕГ	35,5	15	57,2	60,5	7,1	24,5
Загальний рівень		КГ	40,1	28,3	50,7	60,7	9,2	11
		ЕГ	37,8	14,5	53,3	59,1	8,9	26,4

У Табл. 3.6. введено позначення: КЕЕ – констатувальний етап експерименту, ФЕЕ – формувальний етап експерименту.

Досягнуто значне зниження частки студентів, яких можна віднести до низького рівня за вказаними критеріями. У контрольній групі ця частка зменшилася з 40,1% до 28,3%, в експериментальній - з 37,8% до 14,5%. В процесі формування етапу збільшилася кількість студентів із вадами здоров’я, які віднесені до середнього і високого рівнів.

Для контрольної групи були зафіксовані наступні показники: середній рівень (зміна з 50,7% на 60,7%), високий рівень (зміна з 9,2% на 11%). У експериментальній групі також відбулися зміни: середній рівень (зміна з 53,3% на 59,1%), високий рівень (зміна з 8,9% на 26,4%).

Після підтвердження значущих змін у експериментальній групі порівняно з контрольною можемо перейти до аналізу результатів формувального етапу експерименту. У відношенні мотиваційно-ціннісного критерію варто відзначити, що в експериментальній групі спостерігається збільшення кількості студентів з високим рівнем показників на більше ніж третину (зміна з 8,2% на 26,2%) і зменшення кількості студентів із низьким рівнем на понад половину (зміна з 40,2% на 16,7%). У контрольній групі також спостерігаються зміни, але вони менш помітні.

Варто зауважити, що більшість студентів (63,3%) мають середні рівні показників (порівняно з 46,6% на початку). Зменшено кількість студентів із низьким рівнем показників (зміна з 44,0% на 28,1%), що є позитивною тенденцією. Однак важливо відзначити негативний аспект - зменшення кількості студентів із високим рівнем показників (зміна з 9,4% на 8,6%).

На основі результатів експерименту можна констатувати, що спостерігається зниження кількості студентів із вадами здоров'я, у яких виявлено слабко виражені або взагалі відсутні показники саморегуляції поведінки, такі як цілеспрямованість, зібраність, високий рівень самоконтролю та впевненість у собі. У контрольній групі цей показник становив 36,3% (порівняно з попередніми 42,5%), а в експериментальній - 22,4% (порівняно з попередніми 39,6%). Також спостерігається зменшення кількості студентів, у яких виявлено психоемоційну нестійкість та невпевненість у собі, а також імпульсивність та непостійність намірів.

Протягом проведення експерименту була відстежена динаміка розвитку саморегуляції поведінки студентів із особливими потребами. Результати динамічних експертних оцінок свідчать про зростання автономного типу з високим рівнем саморегуляції у студентів експериментальної групи (зміна з 14,7% на 76,4%) та змішаного типу з середнім рівнем саморегуляції (зміна з 5,9% на 11,8%). Водночас спостерігається зменшення залежного типу з низьким рівнем саморегуляції (зміна з 79,4% на 11,8%) у цих студентів [49, с. 349-355].

Аналіз ефективності впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в сфері вищої освіти дозволяє зробити наступні висновки:

В результаті проведеного формувального етапу експерименту було доведено, що студенти, які брали участь у контрольній і експериментальній групах, відзначили певні зміни у показниках критеріїв під час впровадження інклюзивної освіти. Важливо відзначити, що показники контрольної та експериментальної груп значущо відрізнялися одна від одної. Зміни, виявлені в експериментальній групі наприкінці формувального етапу експерименту, є

статистично значущими у порівнянні з його початковим етапом. У той час як зміни, виявлені в контрольній групі наприкінці формувального етапу експерименту, не мали статистичної значущості у порівнянні з початковим етапом вивчення.

Було встановлено, що більшість студентів експериментальної групи мають середні та високі рівні показників за критеріями дослідження. Вони виявляють активний інтерес у відношенні до інклюзивної освіти, підходять до навчання на основі особистих потреб, та володіють глибокою переконаністю у важливості інклюзивного навчання та специфіки знань, які воно надає. Молодь позначається своєю самостійністю у виборі навчальних завдань та наполегливістю у подоланні труднощів у процесі навчання. Більшість студентів володіє емоційною стабільністю та високими стандартами вимог до себе та своєї поведінки. Вони також виявляють ініціативність у спілкуванні, толерантність у стосунках та вміння впливати комунікативно на інших учасників навчального процесу. Порівняно з початковим етапом експерименту, студенти проявили зростання емпатії та суттєве зменшення емоційних стресів.

Результати дослідження також свідчать про поліпшення ставлення значної кількості науково-педагогічних працівників до інклюзивної освіти та зростання їх усвідомлення її важливості. Цей позитивний ефект пов’язаний, насамперед, з вдосконаленням інклюзивного середовища в навчальних закладах, використанням індивідуальних навчальних планів, а також спеціальною підготовкою викладачів, особливо в контексті підвищення рівня знань про особливості психофізичного розвитку молоді з особливими потребами. Це також свідчить про формування навичок створення сприятливого середовища для інклюзії та володіння техніками використання допоміжних навчальних засобів.

ВИСНОВОК

Суспільство та освітня галузь ставали все більше усвідомлювати важливість інклюзивної освіти та необхідність забезпечення доступу до якісної освіти для всіх дітей, включаючи тих, які мають функціональні обмеження.

Зростання інтересу до інклюзивної освіти та соціально-педагогічної роботи з дітьми із функціональними обмеженнями визначалося кількома ключовими факторами. По-перше, це була зміна парадигми освіти, яка відбувалася на всіх рівнях, від дошкільної освіти до вищої школи. По-друге, розширювалися права дітей з особливими потребами та вимагалося їхнє повноцінне інтегрування в суспільство. По-третє, інклюзивна освіта стала темою для активної дискусії та реформ в багатьох країнах світу, включаючи розробку законодавства та створення спеціальних програм.

У магістерській роботі, присвяченій організації соціально-педагогічної роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження, було проведено дослідження та аналіз різних аспектів цієї проблеми. Робота була спрямована на вивчення інклюзивного освітнього середовища в вищих навчальних закладах (ВНЗ) та практичну роботу з молоддю, яка має особливі освітні потреби.

У ході дослідження було визначено, що інклюзивна освіта є актуальним завданням сучасного суспільства, яке визнає право кожної дитини на отримання якісної освіти незалежно від її функціональних можливостей. Основні теоретичні аспекти були висвітлені, включаючи поняття інклюзивної освіти, принципи та завдання соціально-педагогічної роботи в інклюзивному середовищі.

Далі, у роботі був проаналізований практичний досвід роботи з дітьми, які мають функціональні обмеження. Відзначено, що ефективна педагогічна робота з цією категорією дітей вимагає спеціальних методик та підходів, спрямованих на розвиток їхніх унікальних навичок та потенціалу. Розглянуті різні педагогічні методи та прийоми, що допомагають забезпечити успішну адаптацію та навчання цих дітей.

Завершальним етапом роботи було дослідження, спрямоване на впровадження педагогічних методик соціально-педагогічної роботи з молоддю, яка має особливі освітні потреби у вищих навчальних закладах. В результаті дослідження була розроблена структура та отримані підсумки, що сприятимуть покращенню інклюзивної освіти в ВНЗ та забезпеченню якісної соціально-педагогічної підтримки для дітей із функціональними обмеженнями.

Загалом, результати даної магістерської роботи підтверджують важливість та актуальність інклюзивної освіти та соціально-педагогічної роботи з дітьми із функціональними обмеженнями. Робота вносить важливий вклад у практичну реалізацію інклюзивних освітніх підходів та сприяє покращенню життя та навчання цієї категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) /А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола. Загальна ред.: І. Звєрєвої та Г. Лактіонової. – К.: Наук. Світ, 2001. – 129с.

2. Бармашов Т.І. Проблема несвідомого. У процесі соціалізації особистості. // Філософія освіти. 2014. №1. С.228-234.

3. Басова А.Г., Єгоров С.Ф. (1984) Історія сурдопедагогіки. Москва: Просвещение. С. 29.

4. Бачинська М. В., Гапоненко Н. П., Старик О. В. Трансформаційні зміни розвитку інклюзивного соціуму в Україні в кінці ХХ – початку ХХІ століття. Домінанти становлення інклюзивного соціуму в Україні: колективна монографія / за загальною редакцією М. Тріпака, С. Петрухи, А. Тимківа. Кам'янець-Подільський: ЗУНУ, 2022. С. 71–93.

5. Березівська Л. Д. Реформи шкільної освіти в Україні у ХХ ст.: документи, матеріали і коментарі: навч. посібник: хрестоматія / Л. Д. Березівська. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 384 с.

6. Бех І. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема // Дефектологія. 1996. №1. С. 19–23.

7. Бєлякова С. М., Шовкова К. О. Соціально-психологічні особливості розвитку особистості сучасного підлітка. Молодий вчений. 2018. № 5 (57). С. 454-457.

8. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа, 2011. № 3. С. 10–12.

9. Бородай М.О. Історичний розвиток суспільної допомоги дітям з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Тези доповідей дев'ятої міжнародної науковопрактичної конференції (м. Київ, 24-26 листопада 2008 р.). Київ: Університет «Україна», 2008. С. 180.

10. Борщевська Л. В., Зіброва А. В., Іванова І. Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. К.: Український інститут соціальних досліджень, 1999. 79 с.

11. Будник О. Б. Інклюзивна освіта: навчальний посібник / О. Будник. – Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г.М., 2015. – 252 с.

12. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Камянець-Подільський: Аксіома, 2009. С. 32-34.

13. Гаврилюк В.В. Маскулінність у соціалізації міських підлітків. // Соціологічні дослідження. 2014. №3. С. 98-104.

14. Головчиц Л.А. Дошкільна сурдопедагогіка: виховання і навчання дошкільнят з порушеннями слуху. ВЛАДОС, 2001. С. 28.

15. Гончаренко Г.В. Соціально-історичний контекст виникнення й розвитку шкіл-інтернатів для дітей з обмеженими можливостями в Україні. Науковий вісник Донбасу, 2, 3. 2012. С. 3.

16. Грабовенко Н.В. Методичні рекомендації щодо забезпечення самостійної роботи студентів з дисципліни «Методи соціальної роботи» (для бакалаврів). – К.: МАУП, 2018. – 48 с.

17. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми проблемами в умовах інклюзивного навчання. Рідна школа. 2018. № 5–8. С. 39–43.

18. Губа А. В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя – майбутнього менеджера освіти: дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Губа Анатолій Васильович. – Х., 2010. – 512 с.

19. Декларація про права людей з обмеженими можливостями // Міжнародні акти про права людини: зб. док. / Коміс. з прав людини при Президі. РФ; Ін-т держ. і права Рос. Академ. наук. - М.: Вид. Група «НОРМА-ІНФРА», 1999. - 784 с.

20. Декларація про права розумово відсталих осіб: прийнята Резолюцією Генеральної Асамблеї ООН від 20.12.1971 р. // Міжнародні акти

про права людини: збірник документів. - М.: Вид. група «НОРМАІНФРА», 2000. - 784 с.

21. Єременко И.Г. Олігофренопедагогіка. Київ: Вища школа, 1985. С. 6-7.

22. Закон України «Про основи соціальної захищеності людей з обмеженими можливостями в Україні» від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Права людей з обмеженими можливостями в Україні. – К.: Сфера, 2002. – С. 165 – 169.

23. Закон України «Про охорону дитинства» від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2402-14

24. Закон України «Про реабілітацію людей з обмеженими можливостями в Україні» від 06 жовтня 2005 р. № 2961-IV. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text

25. Закон України «Про загальну середню освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html

26. Закон України «Про освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

27. Збірник декретів, наказів, розпоряджень по Народному комісаріату освіти. – Вип. 2. – Харків: Всеукраїнське державне видавництво, 1920. – 46 с.

28. Зотова А. М. Інтеграція дитини-інваліда в середовище здорових однолітків як метод соціальної адаптації // Дефектологія. 1997. №6. С. 21–25.

29. Інклюзивна освіта / С. В. Альохіна, Н. Я. Семаго, О. К. Фадіна; [ред. Т. Н. Гусєва]. - Випуск 2: Технологія визначення освітнього маршруту для дитини з обмеженими можливостями здоров'я. - М.: Центр «Шкільна книга», 2010. - 208 с.

30. Інклюзивна освіта: методологія, практика, технологія: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (20-22 червня 2011 р.) / ред. С. В. Альохіна та ін.]. В. Альохіна та ін.; Міський психолого- педагогічний ун-т. - М.: МГППУ, 2011. - 244 с.

31. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: [методичний посібник] / Є. А. Клопота, В. Г. Бондаренко, О. А. Клопота та ін. – Запоріжжя, 2008. – 114 с.

32. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні: [наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи] / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський та ін. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 317 с.

33. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен / О. М. Керницький // Проблеми інженернопедагогічної освіти: [зб. наук. пр.] / Укр. інж.-пед. акад. – Харків: УІПА, 2013. – № 38 – 39. – С. 43 – 49.

34. Кісс С.В. Історичний аналіз проблеми інвалідності в Україні. Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права людей з обмеженими можливостями (м. Київ, 18-19 листопада 2015 р.), с. 345.

35. Климко Н.О. Історія дефектології та сурдопедагогіки в працях Миколи Дмитровича Ярмаченка. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 23, 2013. С. 111-113.

36. Коваленко В. Є. Соціалізація особистості в умовах сучасних викликів. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2020. №7 (338). С. 5.

37. Ковальчук Ж.М. Становлення та розвиток спеціальної освіти в Україні: історичний огляд. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 33, 32. 2017. С. 10.

38. Коджаспірова Г. М. Педагогічний словник: для студ. вищ. і середн. пед. навчальн. закладів / Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров. - М.: Видавничий центр «Академія», 2003. - 176 с.

39. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзивна практика: технології навчання. Київ: Літера ЛТД, 2019. 160 с.

40. Комар Т. О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць. Київ: Університет «Україна», 2005. С. 231–232.

41. Комплексна програма освіти та фахової підготовки людей з обмеженими можливостями, затвердженій спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/25091___25091

42. Конвенція ООН про права людей з обмеженими можливостями // Офіційний вісник України. – 2010. – № 17. – С. 799.

43. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 14 грудня 1960 року: Редакція від 14.12.1960. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text

44. Конвенція про права дитини: конвенція ООН від 20 листопада 1989 р. - М.: РИОР, 2011. - 24 с.

45. Конституція України. Верховна Рада України; Конституція, Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/254к/96-вр#Text

46. Кравченко І.В. Історико-педагогічні аспекти розвитку спеціальної освіти в Україні. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2016. 1 (55). С. 365-366.

47. Красота О. І. Соціально-правові умови діяльності дитячих виправно-виховних установ для неповнолітніх в Україні в період 1935–1964 рр. / О. І. Красота // Право і суспільство. – 2008. – № 5. – С. 140–145.

48. Лабайчук Г. Навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я // Радість дитинства – вільні рухи. – 2007 - №4. - ст. 4-5.

49. Лактіонова Г.М. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Дисертація. Старобільськ, 2016. С. 570.

50. Локшина О. І. Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. URL:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjShozu46CBAxX97LsIHVIZBH0QFnoECBAQAQ&url=https%3A%2F%2Fjournal.iitta.gov.ua%2Findex.php%2Fitlt%2Farticle%2Fview%2F272%2F258&usg=AOvVaw0EgDIt3t5n4h4hBHMw4d4i&opi=89978449

51. Методичні рекомендації щодо специфіки роботи соціального педагога в інклюзивному середовищі школи / укладач: О.О. Мішкулинець. – Мукачево, 2019. 56 с.

52. Мітчел Д. Ефективні педагогічні технології спеціальної та інклюзивної освіти: глави з книжки / Девід Мітчел; переклад з анг. І. С. Анікєєв, Н. В. Борисова. - 2-е изд. - М.: ТОВ «БЕСТ-принт», 2011. - 138 с.

53. Моісеєнко Р. О. Медико-організаційні технології в удосконаленні допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров’я / Р. О. Моісеєнко, В. Ю. Мартинюк // Соціальна педіатрія: збірник наукових праць. – К.: Інтемед, 2003. – С. 4 – 15.

54. Москаленко В.В. Соціалізація особистості К.: Вищ. шк., 2012. -202с. 30

55. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки» від 11.09.2009р. № 855. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0855290-09#Text

56. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» від 02.12.2005 р. № 691. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0691290-05#Text

57. Наказ Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» від 01.06.2005 р. № 900/2005. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/900/2005

58. Одиниченко Л. К. Допомога аномальним дітям в Україні (X–XX ст.) // Педагогіка і психологія. 1995. №2. С. 120–126.

59. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. Укр. мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2–4.

60. Освіта осіб з особливими потребами. Нормативна база. URL: https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami-normativna-baza/

61. Перелік реабілітаційних установ, закладів охорони здоров'я, які здійснюють заходи із реабілітації дітей з інвалідністю станом на 29.08.2023р. Фонд соціального захисту осіб з інвалідністю. Офіційний веб-портал. URL: https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/reabilitaciya-ditej/perelik-reabilitacijnih-ustanov

62. Платонова О. Особливості соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2014. Т. 251. Вип. 239. С. 127–130.

63. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями / Ю. М. Полулященко, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 23 (234), 2011. – С. 92 – 99.

64. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку» від 05.07.2004 р. № 848. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-п#Text

65. Постанова Кабінету Міністрів України «Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності» від 27.01.1992 р. № 31. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/31-92-п#Text

66. Права людини. Збірник міжнародних документів / укл. Г. М. Мєлков. - М.: Юридична література, 1998. - 608 с.

67. Піданнікова О.М. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДЛІТКІВ, ЯКІ МАЮТЬ ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОБМЕЖЕННЯ. Корекційна та соціальна педагогіка і психологія, 2013. С 1-7.

68. Програма № 995_427 від 03.12.1982. Всесвітня програма дій стосовно людей з обмеженими можливостями. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/159201___159201

69. Протоколи засідань колегії Наркомосу УСРР за 1921 р. Копії (21 січня – 21 грудня 1921) // ЦДАВО України, ф. 166, оп. 2, спр. 516, 80 арк.

70. Розпорядження Кабінету Міністрів України „Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 роки" від 12.07.2006 р. № 396-р. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/396-2006-%D1%80

71. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6 – 9.

72. Сбруєва А. А. Оновлена парадигма базової освіти на протязі третього тисячоліття (соціально-педагогічний аспект) / А. А. Сбруєва. URL: http://eprints.zu.edu.ua/1403/1/00saaspa.pdf

73. Сербалюк Ю.В. Становлення спеціальної освіти для сліпих дітей в Україні в кінці XIX – на початку XX ст. Збірник наукових праць Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, (За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака), (Вип. 2, Т. 1-2.), Кам'янець-Подільський: Медобори, 2015. Т.2. с. 276.

74. Смолін О. М. Ексклюзив про інклюзив / О. М. Смолін // Виховання дітей з порушеннями розвитку. - 2012. - № 8 - С. 3 - 7.

75. Сорочинський В.Є. Організація роботи соціального педагога. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 265 с.

76. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навчально- 470 методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін.]; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.

77. Соціальна педагогіка: теорія і технології: [підручник / ред. І. Д. Звєрєва]. – К.: Центр навч. л-ри, 2006. – 316 с.

78. Соціальна робота: реалії та виклики часу: навчально методичний посібник. Слов'янськ: Вид-во Б. І. Маторіна, 2021. 219 с.

79. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими 471 функціональними можливостями / за ред А. Й. Капської. К.: ДЦССМ, 2003. 146 с.

80. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.) (Монографія). Київ: Паливода А.В., 2005.

81. Технології соціально-педагогічної роботи: програма навчальної дисципліни / уклад. Р. Х. Вайнола. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2012. – 33 с.

82. Третя всеукраїнська нарада з питань освіти (15-27 червня 1921). - Харків. 54 с.

83. Федоренко С.В. Етапи становлення та розвитку Львівської школи для сліпих. Сучасний світ і незрячі: людина з інвалідністю у правовій державі. Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції, Київ. (м. Луцьк, 20-21 жовтня 2011 р.), с. 146.

84. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності: [навчальний посібник для студ. вузів] / Зоя Михайлівна Шевців. – К.: Центр учбової літ. (ЦУЛ), 2012. – 246 с.

85. Шевців З. М. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу: монографія. Київ: ЦУЛ, 2017. 384 с.

86. Шипунова Т. В. Технологія соціальної роботи: соціальна робота з особами девіантної поведінки: навч, посібник для вузів. М., 2011 року.

87. Ясвін В. А. Освітнє середовище: від моделювання до проектування. Москва: Сенс, 2001. 366 с.

88. Andrews J. The inclusiv Classroom Educational Exceptional Children / J. Andrews, J. Lupart; The University of Calgary: Nelson. Thomson Learning. – 561 p.

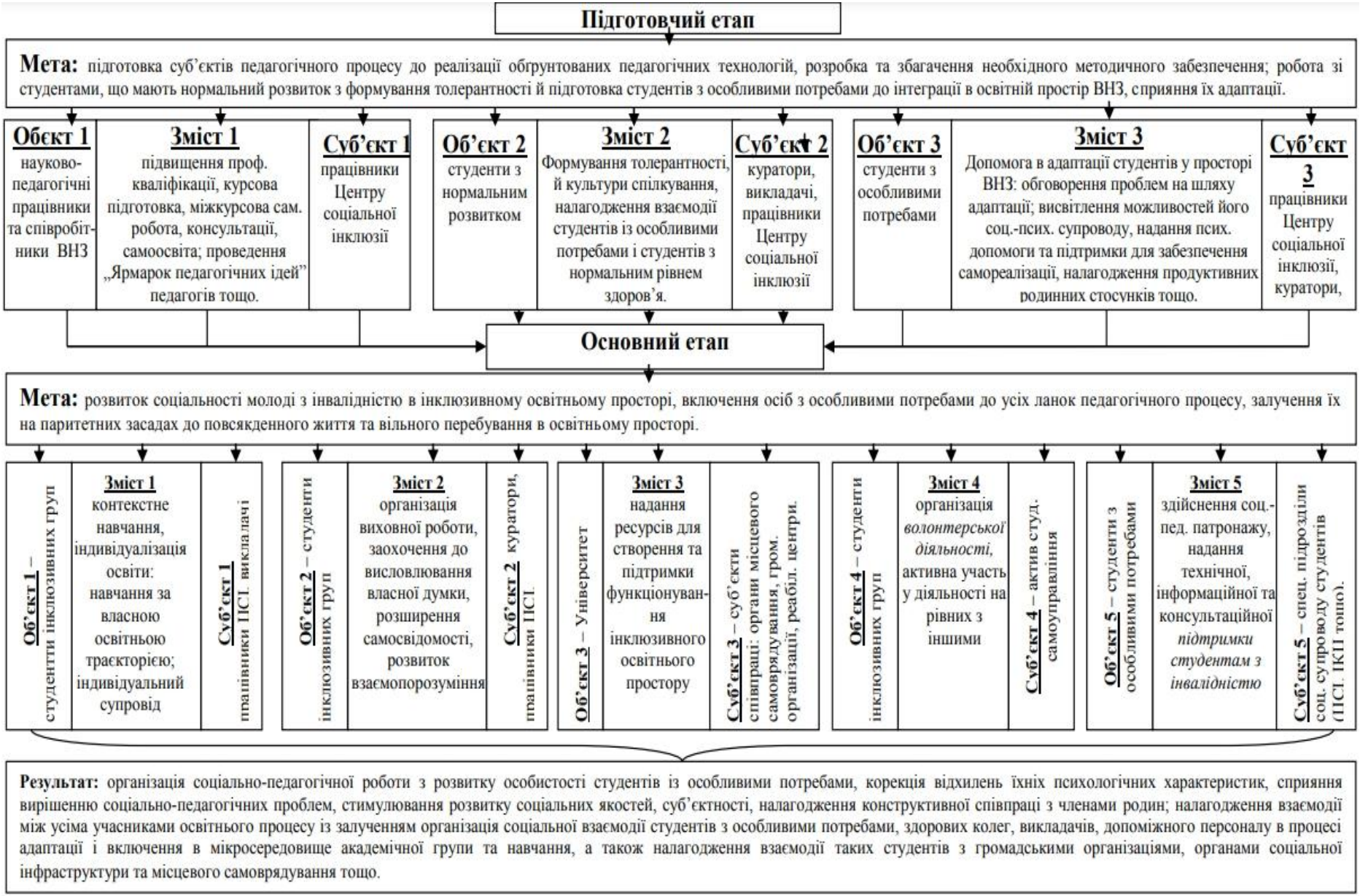
89. Chaikovskyi M. Self-regulation of behavior of students with special needs in conditions of inclusive educational space / M. Chaikovskyi // European applied sciences / editor-in-chief: Stephan Herzberg. Stuttgart, 2014. № 4. P. 43 – 45.

90. Czajkowski M. Doswiadczenie we wprowadzeniu inkluzywnego nauczania na uniwersytecie «Ukraina»/ Mychailo Czajkowski // Miejsce innego we wspolzesnych naukach o wychowaniu: Inny wobec wyzwan wspolczesnego swiata.Tom 4. Lodz: Wydawnictwo Naukowe, 2011. S. 477-483.

91. Davydenko H.V., Petinov Y. Anxiety decrease in students afteranimal assisted activity during examinations. Proceedings of the First International Scientific and Practical Conference «Animal-assisted therapy in the context of development of modern methods of complex rehabilitation», 2019. P. 114-119.

92. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives / I. Dubkovetska, O. Budnyk, S. Sydoriv // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition: Series of Social and Human Sciences, 2016. Vol. 3. № 2-3. P. 99-105.

93. World Declaration on Education for All and Framework for action to meet basic learning needs: adopted by the World Conference on Education for All Meeting basic learning needs. Jomtien, Thailand, 1990. 5–9 March. URL: https://www.unesco.org/en/education



Етапи впровадження педагогічних технологій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у ВНЗ

Додаток А