Міністерство освіти і науки України
Хмельницький інститут соціальних технологій
ВНЗ „Відкритий міжнародний університет
розвитку людини „Україна”

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Монографія

присвячена 20-річчю заснування
Хмельницького інституту соціальнихх технологій Університету «Україна»

Хмельницький
2019

УДК 371.3
Т33

Рекомендовано до друку Вченою радою
Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”
(протокол № 2 від 26 грудня 2018 року)

Науковий редактор:
Чайковський М. Є. – *доктор педагогічних наук, професор, директор Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”*

Рецензенти:
Дікова-Фаворська О. М. – доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри управління професійною освітою Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного авіаційного університету
Харченко С. Я. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
Сердюк Л. З. – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Т33 **Теоретико-методологічні** засади впровадження інклюзії в закладах освіти : монографія / за ред. М. Є. Чайковського. – К. : Університет „Україна”, 2019. – 460 с.

ISBN 978-966-388-578-0

У монографії представлено теоретичні та методологічні засади впровадження інклюзії в закладах загальної та вищої освіти, зокрема розкрито соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими освітніми потребами, специфіку соціальної адаптації в інклюзивному освітньому просторі, охарактеризовано особливості роботи з дітьми та молоддю з різними нозологіями у навчальній діяльності та здійснення їх соціального та психологічного супроводу.

Книгу призначено для науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників, а також фахівцям в галузі соціальної сфери.

УДК 371.3

ISBN 978-966-388-578-0

© Авторський колектив, 2019
© ХІСТ Університету „Україна, 2019

ЗМІСТ

Чайковський М. Є.

ПЕРЕДМОВА …..……..…... 7

Чайковський М. Є.

РОЗДІЛ 1.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО

1.1. Молодь з особливими освітніми потребами як об’єкт соціально-педагогічної роботи…… 9

1.2. Нормативно-правова база та практика забезпечення освіти молоді з особливими освітніми потребами……..…… 18

1.3. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами.. 32

1.4. Забезпечення здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами: світовий та вітчизняний досвід……..… 42

1.5. Теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі ЗВО……..... 62

Лучко Ю. І., Польовик О. В.

РОЗДІЛ 2.
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2.1. Соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами як наукова проблема……..... 86

2.2. Соціально-психологічні особливості студентів з особливими освітніми потребами…….. 105

2.3. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти…….…… 121

2.4. Соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору ……..…… 128
2.5. Модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу..…… 145
2.6. Практичні рекомендації щодо покращення соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу…… 156

Кравчук Л. С.

РОЗДІЛ 3.
КОРЕКЦІЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО

3.1. Розумова працездатність студентів як предмет вивчення корекційної педагогіки та психології ……. 164
3.2. Особливості розумової працездатності та формування психофізіологічних функцій у студентів з ДЦП.……...… 179
3.3. Дослідження розумової працездатності студентів з нормальним онтогенезом та з дитячим церебральним паралічем …….. 189
3.4. Характеристика складових компонентів розумової працездатності студентів ……..... 199
3.5. Методика та зміст розвитку розумової працездатності студентів з дитячим церебральним паралічем в корекційно-реабілітаційному процесі…… 211

Добровіцька О. О.

РОЗДІЛ 4.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

4.1. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного середовища..…… 241

4.2. Теоретичні основи дослідження проблеми виховання толерантності та підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до толерантної взаємодії…… 257

4.3. Формування толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі як соціально-педагогічна проблема…….. 265

4.4. Змістовна характеристика педагогічних умов формування готовності у майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі ……..……... 288

Томаржевська І. В.

РОЗДІЛ 5.
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗА СОЦІОНОМІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

5.1. Філософсько-психологічні та культурологічні аспекти гуманізації освіти учнівської молоді з особливими освітніми потребами …….. 306

5.2. Психолого-педагогічний аналіз проблеми гуманізації навчання та виховання школярів та студентів з особливими освітніми потребами……... 323

5.3. Методологічні підходи до вивчення проблеми гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами при навчанні за соціономічним профілем……..... 340

Деркач М. В.

РОЗДІЛ 6.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗВО

6.1. Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами як наукова проблема ……...… 354

6.2. Інклюзивний заклад як умова ефективного психологічного супроводу особистості студента з особливими освітніми потребами……..……. 371

6.3. Організаційно-діяльнісна модель психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ЗВО……..…… 381

6.4. Рекомендації щодо здійснення психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ЗВО……..…… 394

Майборода О. В., Нікуліна Г. Ф.

РОЗДІЛ 7.
ТЕХНІЧНИЙ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

7.1. Технічний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі……...… 401

7.2. Відкрита та дистанційна освіта: нові можливості для інклюзивного навчання……..…… 412

Василенко О. М.

РОЗДІЛ 8.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

8.1. Адаптація молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі як соціально-педагогічна проблема ……...……... 419

8.2. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі…….…….. 429

8.3. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі……..……. 440

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні ми є свідками та активними учасниками реформаційних змін в розвитку інклюзивної освіти в Україні. Підписання Закону України „Про внесення змін до Закону України „Про освіту" щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг", затвердження Положення щодо інклюзивно-ресурсних центрів, прийняття Розпорядження про „Національну систему інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки" передбачає поступовий перехід від інституційного догляду та виховання до інклюзивного навчання.

Одним з перших в Україні наукову розробку та практичне впровадження ідеї інтегрованої та інклюзивної освіти розпочав ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна", а на Хмельниччині його територіально-відокремлений підрозділ – Хмельницький інститут соціальних технологій.

За роки діяльності закладу дипломи державного зразка отримали більше 8 тис. студентів, зокрема більше 800 студентів з особливими освітніми потребами.

Сьогодні в інституті вищу освіту здобувають близько тисячі осіб, з яких 7% – це молодь з особливими освітніми потребами, 10% – студенти-учасники АТО/ООС.

За роки існування інституту накопичено значний теоретико-методологічний базис та практичний досвід щодо педагогічного, реабілітаційного та соціально-психологічного супроводу навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами, зокрема: захищено 1 докторська та 8 кандидатських дисертацій, випущено більше 500 наукових праць (монографій, навчальних, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій) тощо.

Реалізовано та продовжують розроблятися зареєстровані в УКРІНТЕІ теми науково-дослідної роботи інклюзивного спрямування „Розробка системи соціально-педагогічної роботи з молоддю в освітньому просторі: ЗОШ – ВНЗ інклюзивної орієнтації" (реєстраційний номер – 0109U004821), „Зміст і технології педагогічної, соціально-психологічної, реабілітаційної та інформаційної діяльності з людьми з особливими потребами" (0116U004296) та „Соціально-психологічна діяльність психолога в соціономічній сфері" (0116U006969).

Щорічно проводяться всеукраїнські науково-практичні конференції присвячені впровадженню інклюзії „Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери", „Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації", „Навчання і виховання в інклюзивному освітньому просторі: теорія та практика", „Досвід та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні та світі" тощо.

Основні напрацювання науковців вміщено у запропонованій монографії. Стрижнева ідея авторів полягає в тому, що сучасні підходи до навчання людей з особливими освітніми потребами мають бути спрямовані змістовно забезпечити сукупність і послідовність способів поступового набуття дітьми та молоддю з інвалідністю здатності до соціальної взаємодії у процесі рольового функціонування в конкретній соціальній ситуації, що визначається індивідуальними можливостями здобуття освіти і соціального розвитку в умовах інклюзивного навчання. Це вимагає оновлення традиційних, виявлення і застосування інноваційних технологічних підходів для вирішення соціальних та психолого-педагогічних проблем осіб з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

РОЗДІЛ 1.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗВО

М. Є. Чайковський,
доктор педагогічних наук, професор, директор Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *У розділі з позицій переходу від інтеграції до інклюзії розкриваються теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі ЗВО. Автором розглянуто категорію „молодь з особливими освітніми потребами” як об’єкт соціально-педагогічної роботи; охарактеризовано нормативно-правову базу та практику забезпечення освіти молоді з інвалідністю; визначено інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами; розкрито специфіку забезпечення здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами.*

Ключові слова: *„молодь з особливими освітніми потребами”, „соціально-педагогічна робота”, „інклюзивний освітній простір ЗВО”.*

1.1. Молодь з особливими освітніми потребами як об’єкт соціально-педагогічної роботи

Робота з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами є одним із важливих і пріоритетних напрямів соціальної педагогіки, в основі якої – правові основи соціального захисту та підтримки цієї категорії населення, система державних і недержавних закладів і установ, форми, методи соціально-педагогічної роботи, соціальні технології і технології соціально-педагогічної роботи, зміст і специфіка яких визначається рівнем обмеження життєдіяльності дітей та молоді, а також повноваженнями організацій соціальної сфери, рівнем кваліфікації працівників, досвідом роботи, фінансуванням, ресурсами тощо.

Поняття *„молодь з інвалідністю”* охоплює категорію осіб, життєдіяльність яких характеризується будь-якими обмеженнями або відсутністю здатності здійснювати діяльність способом або в рамках, що вважаються нормальними для людини певного віку [12, с. 115]. Це поняття характеризується непомірністю або недостатністю в порівнянні зі звичайним в поведінці або діяльності, може бути тимчасовим або постійним, а також прогресуючим і регресивним.

Ми визначаємо категорію *„молодь з особливими освітніми потребами” як групу осіб з фізичними обмеженнями здоров’я, віком від 14 до 35 років, яка має специфічні соціальні та психологічні риси, наявність яких визначається як віковими особливостями, так і тим, що їх соціально-економічне та суспільно-політичне становище, їх духовний світ перебуває у становленні, формуванні.*

Аналізуючи погляди вчених (Л. Акатов, О. Безпалько, Ю. Богінська, О. Дікова-Фаворська, А. Капська, О. Рассказова, С. Харченко та ін.), підкреслимо, що зазначена категорія осіб має специфічні соціальні та педагогічні потреби. Дослідивши питання організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами А. Капська стверджує, що соціально-педагогічна робота з людьми з інвалідністю, зокрема з молоддю, має забезпечувати гармонізацію та гуманізацію відносин особистості і суспільства через педагогізацію середовища людини і надання їй соціальних послуг. А головною *метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами* є їхня інтеграція у суспільство [19].

Вчені відзначають, що *базовими етичними принципами соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами*, відповідно до її потреб, мають бути:

- співчуття, милосердне позитивне ставлення до кожної особистості, повага і прийняття її такою, яка вона є;
- вирівнювання можливостей у різних сферах життя;
- свобода вибору видів соціально-педагогічної допомоги.

Головними *завданнями соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами* проголошують:

- адаптацію та реадаптацію, соціалізацію особистості молоді з інвалідністю;
- задоволення особливих і соціальних потреб молоді з інвалідністю;
- педагогізацію життєвого простору молоді з інвалідністю;
- нормалізацію життя родини, в якій живе молода людина з інвалідністю [5].

О. Безпалько [1, с. 9–13] серед основних *функцій соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами* зазначає:

- *комунікативну* – налагодження соціальним педагогом взаємодії, контактування і спілкування особистості з соціальною групою, державними і недержавними організаціями, які є клієнтами, волонтерами, спонсорами та партнерами соціального педагога;
- *організаційну* – структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності та координації роботи з різними соціальними інститутами та представниками споріднених професій;
- *прогностичну* – передбачення результатів різних аспектів соціально-педагогічної роботи, вибір технологій, що зможуть забезпечити максимальну результативність за оптимальних витрат зусиль та часу;

- *охоронно-захисну* – відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних та міжнародних документів;

- *діагностичну* – виявлення окремих соціальних аномалій у мікросоціумі, конкретизація проблем клієнта і певної групи для адекватного вирішення соціально-педагогічних завдань;

- *попереджувально-профілактичну* – виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед різних соціальних груп, окремих осіб, формування соціально-позитивної спрямованості особистості;

- *корекційно-реабілітаційну* – робота над змінами та вдосконаленням особистісних якостей клієнта, особливостей життєдіяльності та створення умов для розвитку потенційних можливостей дітей і молоді;

- *соціально-терапевтичну* – подолання кризових ситуацій та проблем клієнта на основі самоусвідомленого ставлення до себе та оточення.

У *змісті соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами* А. Богданова [10] виокремлює:

- вивчення соціально-психологічного стану молоді з інвалідністю;

- проведення соціально-педагогічних досліджень особливостей соціалізації молоді з різними типами захворювань;

- побутова реабілітація молоді з інвалідністю (навчання елементам самообслуговування та нормам елементарної поведінки в різних мікросоціумах);

- проведення психологічного консультування осіб цієї категорії з особистісних проблем;

- здійснення психолого-педагогічної корекції роботи;

- організація консультпунктів для родичів молоді з інвалідністю з юридичних, правових, психолого-педагогічних питань;

- розвиток потенційних творчих можливостей молоді з інвалідністю;

- формування якостей особистісної самодіяльності засобами спеціально розроблених психотренінгів та психотренуючих ігор;

- організація культурно-дозвільної діяльності молоді з інвалідністю через проектування та впровадження різноманітних програм та форм роботи соціальних служб;

- здійснення профорієнтаційної роботи серед молоді з інвалідністю;

- вихід з конкретними пропозиціями щодо поліпшення життя молоді з інвалідністю у суспільстві;

- координація роботи з різними соціальними інститутами, що опікуються проблемами молоді з інвалідністю у суспільстві.

На думку дослідників [18], часто у структурі соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами на перший план виходить соціальний компонент. Тому цілком природним є задоволення потреб молоді з інвалідністю шляхом надання *соціальних послуг*, які є системою соціальних дій, які спрямовані на задоволення потреб людини. У вузькому сенсі слова – це

система соціальних зручностей, що надаються особистості. *Зміст соціальних послуг* становлять:

- інформаційно-консультаційна допомога із правових питань;
- соціально-психологічне консультування;
- допомога у догляді та нагляді за дитиною;
- забезпечення ліками і продуктами харчування;
- організація життєдіяльності і дозвілля особистості. Соціальні послуги здійснюються шляхом індивідуальної роботи.

Загальний *процес соціально-педагогічної роботи* з молоддю з особливими освітніми потребами поділяється на 4 етапи:

1. Дослідницький: виявлення особливих і соціальних потреб молоді з інвалідністю.
2. Планування системи соціально-педагогічних впливів.
3. Організація соціально-педагогічної допомоги.
4. Оцінка результатів діяльності [19].

Результатом соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами, як стверджують провідні фахівці з проблем соціальної педагогіки, має бути формування певного рівня соціальних якостей, самосвідомості, самовизначення і самовираження відповідно до можливостей молодої людини з інвалідністю та оточуючого середовища, що є якісним ступенем прояву соціальної сутності людини на індивідуальному рівні, здатністю творчо взаємодіяти з соціальним середовищем в інтересах суспільства і самої особистості, тобто загальною метою соціально-педагогічної роботи є створення оптимальних умов соціалізації людини [1].

За своєю сутністю соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами є інтегративним видом діяльності, що містить у собі передусім педагогічний, соціальний та психологічний складники: соціально-педагогічну діагностику, соціально-педагогічне проектування, соціально-педагогічну профілактику, соціально-педагогічну консультацію, соціально-педагогічну корекцію, соціально-педагогічну реабілітацію, соціально-культурну анімацію, соціально-педагогічне посередництво, соціально-педагогічний супровід тощо.

Така система напрямів має відкритий характер, володіє механізмами збагачення і відповідає соціально-педагогічним функціям соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами [1, с. 50; 2, с. 40; 10, с. 197].

У цілому ж, відзначимо, що особливості соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами у системі освіти визначаються порушеннями функцій організму, умовами соціального середовища та відхиленнями соціально-психологічних характеристик, викликаних інвалідністю.

Основним видом діяльності молоді з інвалідністю, відповідно до вікових завдань, є навчальна діяльність (отримання професійної освіти), саме тому цей

параграф присвячений висвітленню особливостей освіти молоді з інвалідністю та соціально-педагогічної роботи у закладах освіти, де навчаються люди з інвалідністю.

Після ратифікації міжнародних угод щодо дотримання прав і свобод осіб з інвалідністю важливим механізмом розвитку соціально-педагогічного забезпечення незалежного суспільного життя став перехід від філософії поблажливості стосовно цього контингенту до надання їм можливості контролювати власне життя. Відбулися зміни у системі навчання та виховання дітей і молоді з інвалідністю з переважним спрямуванням зусиль на подолання дискримінації, відповідне облаштування навчальних приміщень, забезпечення технічними засобами навчання, надання консультативної допомоги, психологічної, медичної та соціальної підтримки [20].

Цілеспрямований процес передачі суспільством соціального досвіду з урахуванням особливостей і потреб молоді з інвалідністю за їхньої активної участі, а також забезпечення адекватних для цього умов є необхідними умовами інтеграції вказаної категорії молоді у суспільство. Це сприятиме, як показує досвід, залученню осіб з інвалідністю до всіх соціальних систем, структур, соціумів і зв'язків, призначених для здорових дітей та молоді, активній участі в основних напрямах діяльності життя суспільства відповідно до віку та статі, що підготує їх до повноцінного життя, найбільш повної самореалізації та розкриття себе як особистості [16, с. 67].

О. Безпалько, І. Іванова, А. Капська, О. Ярська-Смірнова стверджують, що ефективна інтеграція дітей та молоді в суспільство можлива за умови створення інноваційного освітньо-реабілітаційного, корекційно-розвиваючого середовища, яке системно поєднує в собі медичні, психологічні, педагогічні та соціальні аспекти, сприяє саморегуляції поведінки, самореабілітації, розвитку та саморозвитку особистості.

Так, О. Молчан стверджує, що для підготовки дітей і молоді з інвалідністю до життя, як повноправних громадян суспільства, необхідними є такі *компоненти соціально-педагогічної діяльності*, як:

- організація взаємодії установ масової і спеціальної освіти;
- інноваційні змістовні технології соціальної адаптації,
- соціально-психологічний супровід та підготовка до самостійного життя з наданням провідної ролі концепції „культурного плюралізму" [14].

С. Пальчевський до компонентів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в закладах освіти відносить необхідність застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення. Автор зазначає, що важливим є надання можливості молоді з інвалідністю проявити творчий потенціал, що означає задіяти могутній стимул для їх саморозвитку. Тому педагогічні працівники повинні використовувати будь-яку можливість для фіксації успіхів молоді з інвалідністю, проявляти готовність до співпраці з ними, враховуючи можливості розвитку творчих задатків [15, с. 352–425].

О. Єкжанова пропонує виділяти такі *головні компоненти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в закладах освіти*, як: формування індивідуальності, її соціалізацію з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб. Науковець стверджує, що для цього необхідна розробка нових ефективних технологій психолого-педагогічної підтримки із залученням до цієї діяльності батьків, громадських організацій і фондів, створення надійного підґрунтя для широкого впровадження інклюзивного навчання [7, с. 29].

Одним із ключових складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами, як зауважує А. Мігалуш, є психологічний супровід отримання ними освіти. До компонентів психологічного супроводу вчена відносить [13, с. 15]:

- визначення психологічної готовності до навчання, профілактику дезадаптації;
- тематичні бесіди, навчальні заняття, тренінги, психологічну допомогу в кризових ситуаціях;
- допомогу психолога, соціального педагога в професійному самовизначенні старшокласників (групова діагностика професійних нахилів, здібностей; профорієнтаційні бесіди та ігри);
- індивідуальні психологічні консультації з проблем професійного вибору;
- групову психокорекційну роботу з формування навичок саморегуляції, психологічну просвіту з питань індивідуального підходу для запобігання конфліктам у колективах.

На думку А. Капської, *метою соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами* в закладах освіти є:

- поступове і цілеспрямоване вивчення їх соціально-психологічного стану, побутова реабілітація;
- проведення психологічного консультування з особистісних проблем;
- вирішення психолого-педагогічних питань;
- розвиток потенційних творчих можливостей [11].

М. Живогляд вважає, що основними завданнями соціально-педагогічної роботи в освітньому з молоддю з особливими освітніми потребами закладі є соціальна адаптація серед ровесників, психологічна реабілітація, оздоровлення, організація відпочинку [8].

Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в закладах освіти здійснюється *шляхом:*

- навчання;
- виховання ;
- консультативної діяльності.

Суб'єктами цієї діяльності в навчальному закладі виступають:

- соціальні педагоги;
- психологи;

- викладачі;

- медичні працівники, які проводять індивідуальну роботу з молоддю з особливими освітніми потребами на основі результатів аналізу їхнього психічного та фізичного стану під час навчання.

Реалізація плану індивідуальної роботи дає можливість відійти від групових форм виховання і сприяє більш ефективному проведенню соціально-педагогічної роботи, спираючись на партнерсько-персональні стосунки між викладачами і молоддю з особливими освітніми потребами [9].

Л. Валяєва надає важливого значення спрямуванню соціально-педагогічної роботи в освітньому закладі на інтеграцію молоді з інвалідністю у суспільство, їх залученню до суспільно корисної діяльності. На процес інтеграції позитивно впливає визнання суспільством нових цінностей освіти як соціальної системи, що створює умови для розвитку людини. В основі нових концептуальних підходів до навчання молоді з інвалідністю покладено постулати гуманістичної психології. Усе частіше особистість визнається як єдина і неповторна цінність та усвідомлюється, що психофізичні порушення не заперечують людської сутності, здатності відчувати, переживати, здобувати соціальний досвід, навчатись в освітньому закладі разом зі здоровими ровесниками. Необхідною умовою для вирішення основного завдання інтеграції молоді з інвалідністю в суспільство є створення дієвої і цілеспрямованої системи соціально-педагогічної роботи в закладах освіти. Відповідно, для забезпечення повноцінного життя в широкому розумінні соціально-педагогічна робота має бути організована так, щоб її основу складало виховання як фактор, що визначає процес соціалізації молоді з інвалідністю [3].

Отже, *мета і основні завдання соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в закладах освіти*, на думку багатьох дослідників, в основному зводяться до:

- побутової реабілітації;

- подолання дискримінації;

- проведення психологічного консультування з особистісних проблем; вирішення психолого-педагогічних проблем;

- розвитку потенційних творчих можливостей;

- духовного виховання, інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку, соціальної компетентності;

- соціальної адаптації серед ровесників;

- психологічної реабілітації, оздоровлення, організації відпочинку, формування внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз;

- інтеграції в суспільство, залучення до суспільно корисної діяльності.

Оскільки кінцевий результат соціально-педагогічної роботи передбачає досягнення молоддю з особливими освітніми потребами соціалізації, виникає потреба зупинитись на особливостях цього процесу.

Як відомо, хвороба спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, тому створює фізіологічні перешкоди для соціально-психологічного

розвитку особи. У дітей з інвалідністю, на відміну від здорових однолітків, етапи і процеси первинної соціалізації затягуються у зв'язку з тим, що вони потребують тривалої родинної опіки для засвоєння навиків самообслуговування і пристосування до соціального середовища. У цих дітей набагато довше, ніж у здорових, спостерігається соціальна, психологічна і матеріальна залежність від батьків. Свої плани на майбутнє вони найчастіше обговорюють з батьками і лише потім з друзями і вчителями. Є багато причин, наприклад, пов'язаних з інвалідністю чи помилковими рішеннями батьків стосовно місця навчання дитини, через які випускники з інвалідністю закінчують школу у віці пізньої юності (18–20 років). Через ці обставини молода людина з інвалідністю займає проміжне положення між дитиною і дорослим; отже, є дорослою в біологічному, а не в соціальному відношенні. Як наслідок, більшість молодих людей з інвалідністю, закінчивши середню школу, не досягають завершення первинної соціалізації, вони зазвичай знаходяться на проміжному етапі між первинною і вторинною соціалізацією [4].

Тому Молодь з особливими освітніми потребами належить до жертв несприятливих умов соціалізації, ці особи не завжди здатні впоратися з соціальними кризами, і їх подальший розвиток може піти не по висхідній, а навпаки, проявитись регресом чи супроводжуватись ресоціалізацією, порушеннями психологічних характеристик. Проявляється недосяжність і непосильність бути таким, якого вимагає суспільство і очікує соціальна група. Це породжує розчарування, конфлікт з суспільством, безпосереднім оточенням і з собою [4].

Як стверджує І. Родименко, ефективність соціалізації молоді з інвалідністю залежить від значної кількості *факторів*, передусім – готовності близьких людей, педагогів та інших фахівців надати кваліфіковану допомогу в подоланні труднощів оволодіння соціальною роллю, серед яких найчастішими є недостатня інформованість людини про цю роль, або надання помилкової інформації чи відсутність можливості спробувати себе в певній ролі [17].

Освітній процес і соціально-педагогічна робота найшвидше сприяють перетворенню молодої людини з інвалідністю в соціально активну особистість, здатну самостійно планувати свою соціальну поведінку відповідно до індивідуальних потреб і функціональних можливостей організму [6].

Таким чином, *основні заходи соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в закладах освіти зводяться до*:

- налагодження взаємодії установ масової і спеціальної освіти з наданням провідного значення концепції „культурного плюралізму", формування внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз шляхом духовного виховання, інтелектуального, естетичного і фізичного розвитку та набуття соціальної компетентності, спираючись на партнерсько-персональні стосунки;
- орієнтації на використання технологій психолого-педагогічної підтримки дітей і молоді з інвалідністю із залученням батьків, громадських організацій і фондів;

- формування індивідуальності і соціалізації молоді з інвалідністю з залученням близьких людей, педагогів та інших фахівців у наданні кваліфікованої допомоги в подоланні труднощів оволодіння соціальною роллю в суспільстві.

Резюмуючи все вищезазначене, слід сказати, що серед компонентів соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в освітніх закладах науковці виділяють:

- психологічний супровід (визначення психологічної готовності до навчання, профілактику дезадаптації; тематичні бесіди, навчальні заняття, тренінги, психологічну допомогу в кризових ситуаціях; допомогу психолога, соціального педагога; індивідуальні психологічні консультації з проблем професійного вибору; групову психокорекційну роботу);

- організацію взаємодії установ масової і спеціальної освіти, інноваційні змістовні технології соціальної адаптації, підготовку до самостійного життя;

- застосування реабілітації, відновлювального лікування та оздоровлення; і формування індивідуальності, її соціалізації з урахуванням можливостей та індивідуальних потреб.

А ефективність соціально-педагогічної роботи оцінюють за результатом усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації особи в інтересах суспільства і самої особистості, що виявляється у здатності до інтеграції в суспільство повноцінним членом та у сформованому рівні соціалізації в певний відрізок часу.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка у схемах і таблицях : навч. посібник. Київ : Логос, 2003. 134 с.
2. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. … доктора педагогічних наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Луганськ, 2006. 467 с.
3. Валяєва Л. Адаптация детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Социально-педагогические аспекты. URL : http : //www.humanities.tdu.ru/db/ msg/41662 (дата звернення 12.12.2018).
4. Васильева Н. В. О механизме и агентах социализации детей-инвалидов. URL : http: // www.hdirussia. ru/3 (дата звернення 02.02.2019).
5. Галагузова Ю. Н. Подготовка социальных педагогов : пора преодолеть противоречия. *Социальная педагогика*. 2003. № 1. С. 97–102.
6. Дикова-Фаворская Е. М. Самореализация людей с функциональными ограничениями : потребности и возможности в современном украинском обществе. *Збірник наукових праць.* №7 „Соціологічні дослідження”. Луганськ, 2008. С. 79–93.
7. Екжанова Е. А., Резникова Е. В. Основы интегрированного обучения : пособ. для вузов. Москва : Дрофа, 2008. 286 с.
8. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. URL : http://www.rnp.mesi.ru/ images/ docs/ Wavoronkov.doc.
9. Живогляд М. Г. Особливості соціально-педагогічної роботи з дітьми-інвалідами, які позбавлені батьківського піклування в інтернатних навчальних закладах. URL : http://www.nbuv. gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007_13_ 1/doc_pdf/ Jivoglyad_st.pdf

10. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога : навч. посіб. для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім „Слово”, 2008. 240 с.
11. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2002. 164 с.
12. Капська А. Й. Соціальна робота : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 328 с.
13. Мігалуш А. О. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей. *Соціальний захист*. 2009. №1. С. 15.
14. Молчан О. І. Сутність поняття „соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів”. URL : http://www.knukim.edu.ua /articles_molchan.htm
15. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 560 с.
16. Про охорону дитинства : Закон України від 26 квітня 2001 р. № 2402-III. URL : http://zakon2.rada. gov.ua/laws/show/2402- 14.
17. Родименко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами. *Нива знань*, 2004. № 2 С. 8–12.
18. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид., виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.
19. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями / за ред А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 146 с.
20. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ : Соцінформ. 2004. 128 с.

1.2. Нормативно-правова база та практика забезпечення освіти молоді з інвалідністю

На сучасному етапі в Україні вирішення проблеми дітей і молоді з інвалідністю здійснюється відповідно до документів, затверджених міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО, Всесвітньою організацією охорони здоров’я, Міжнародною організацією праці, Міжнародною лігою товариств допомоги людям з інвалідністю. Вони зосереджують зусилля на розробці методів і критеріїв діагностики відхилень у здоров’ї, визначенні обов’язків держав щодо цих осіб, вивченні шляхів удосконалення системи допомоги, розвитку їх правового статусу. Серед міжнародних документів, що регламентують здобуття освіти людьми з інвалідністю, найбільшого значення набули акти, прийняті ООН [14].

Зупинимось на аналізі соціально-педагогічного змісту документів, що безпосередньо стосуються законодавчого регулювання здобуття освіти молоддю з особливими освітніми потребами, в історичному аспекті.

Як відомо, одним із перших міжнародних документів, в якому відзначено важливість вирішення соціально-педагогічних проблем дітей з інвалідністю, є **„Декларація прав дитини”**, прийнята в 1959 р. Генеральною Асамблеєю ООН. У цьому документі зафіксовано, що дитина з розумовою і фізичною незрілістю потребує спеціальної охорони і турботи; наголошується, що людство зобов’язане дати дитині все краще, що є в суспільстві. *Соціально-педагогічний*

зміст Декларації полягає в тому, що дитина з неповноцінним фізичним, психічним або соціальним розвитком повинна забезпечуватися спеціальним режимом, освітою і турботою [12].

Одним із реальних кроків покращення ситуації стало проведення у 1960 році в Женеві XXIII Міжнародної конференції ЮНЕСКО з народної освіти, яка прийняла **Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти** [8]. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає в тому, що аномальні діти залежно від своїх можливостей набувають право на освіту не лише в спецустановах, але й у звичайних школах серед здорових однолітків. У Конвенції міститься ряд рекомендацій з питань організації спеціальної освіти: раннє виявлення розумово відсталих дітей, використання методів діагностики, що забезпечують об'єктивність встановлення діагнозу, обов'язкова і безкоштовна освіта розумово відсталих дітей.

Розвиваючи положення Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, ООН в 1971 році прийняла **Декларацію про права розумово відсталих осіб** [4]. *Соціально-педагогічне значення* цього документа полягає у наданні права особам з інвалідністю з вадами розумового розвитку на належне медичне обслуговування, освіту, розвиток здібностей, можливості продуктивно працювати чи займатись будь-якою іншою корисною справою в міру своїх можливостей, проживати в своїй сім'ї і брати участь у різних формах життя суспільства, а у випадках перебування в спеціальних закладах, створювати для них таке середовище і такі умови проживання, які не відрізняються від умов звичайного життя.

Новий, прогресивний підхід до правового забезпечення освіти дітей і молоді з дітьми здійснено в **Декларації про права інвалідів**, прийнятій ООН у 1975 році. *Соціально-педагогічна суть* цього документа полягає в тому, що інваліди, незалежно від походження, характеру та серйозності їх вад, мають такі ж основні права на освіту, як і інші громадяни; у декларації стверджується необхідність включення людей з інвалідністю в суспільні відносини, зокрема визначено право на професійну підготовку, відновлення працездатності і працевлаштування, матеріальне і соціальне забезпечення, проживання в своїх сім'ях чи в умовах, що замінюють їх [3].

Таким чином, із кінця 1960-х рр. у розвинутих країнах під впливом громадськості й проведених наукових досліджень почалося впровадження політики „деінституалізації", що означало початок боротьби з дискримінацією осіб з інвалідністю. Замість перебування в „інституціях" (колоніях, інтернатах, дитячих будинках, психіатричних лікарнях), у осіб з інвалідністю з'явилася реальна можливість жити, не покидаючи домівки, і отримувати різноманітні медичні і соціальні послуги в диспансерах, групових малокомплектних помешканнях [30, с. 7–26].

Уперше право осіб з інвалідністю на рівні можливості здобуття освіти в рамках загальної шкільної системи було проголошено в 1982 р. у документі ООН **„Всесвітня програма дій відносно інвалідів"**. *Соціально-педагогічний*

зміст цього документа полягає у визнанні того, що обов'язкова освіта повинна поширюватись на дітей з усіма видами інвалідності, зокрема з її найважчими формами. Рекомендовано застосовувати особливу гнучкість при проведенні іспитів у дітей з інвалідністю та при переведенні з класу в клас, під час розробки системи освіти для дітей з інвалідністю враховувати їх індивідуальні можливості для досягнення певної мети навчання, доступність розташування закладу освіти від місця проживання учня. У цьому документі йдеться також і про необхідність підготовки вчителів до роботи з учнями з інвалідністю. Через неможливість навчати деяких дітей з інвалідністю у загальноосвітній школі можливим є навчання протягом необхідного періоду в спеціальних закладах. При цьому якість спеціального навчання повинна бути рівноцінною загальній шкільній системі і бути тісно взаємопов'язаною з нею. Важливе значення надається участі батьків на всіх рівнях навчального процесу [2].

Саме у цей період (середина 80-х рр.) розпочинається процес „інтеграції" в освіті зі зростанням кількості спеціальних класів для дітей з інвалідністю в масових школах, наповнюваність яких відбувається завдяки використанню системи тестування [32, с. 10–28].

Фундаментальним документом щодо захисту прав дітей вважається **Конвенція ООН про права дитини**, що була прийнята резолюцією 44/25 Генеральної Асамблеї ООН від 20 листопада 1989 року та набула чинності для України 27 вересня 1991 року. Цей документ закріпив право дітей з відхиленнями у фізичному і розумовому розвитку вести повноцінне життя в умовах, які забезпечують їх гідність, сприяють формуванню впевненості в собі і їх активній участі у житті суспільства. Яскраво виражений *соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в тому, що на міжнародному рівні проголошено право дітей з інвалідністю на безперешкодний доступ до послуг у сфері освіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров'я, підготовки до трудової діяльності, залучення до соціального життя, сприяння розвитку особистості, зокрема культурний і духовний розвиток дитини, а також забезпечення необхідної допомоги цим дітям і їхнім сім'ям. Крім того, право на освіту реалізується шляхом введення безкоштовної і обов'язкової початкової освіти, сприяння розвитку різних форм середньої освіти, забезпечення доступності професійної підготовки та вищої освіти.

У середині 80-х років сформувалась соціальна модель ставлення до осіб з інвалідністю, основу якої, на відміну від медичної моделі, складає взаємозв'язок між людиною з інвалідністю та соціумом. Інвалідність у цій моделі розглядаються як наслідок недостатньої самореалізації особистості під впливом несприятливих соціальних умов [1, с. 10]. Визнання „подвійної системи навчання" – масової та спеціальної – у цей період вважається загальноприйнятим [33].

Однак упродовж 90-х років XX ст. це посприяло переходу до інклюзивної моделі навчання як до цілком закономірного етапу розвитку освіти.

Формування процесу інклюзії в освіті бере свій початок з моменту проголошення **Всесвітньої декларації про освіту для всіх**, яка була прийнята на Всесвітній конференції з освіти у Джомтьєні (Таїланд, 1990) [35]. Основний *соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у визнанні необхідності створення умов для доступу до базової освіти всім дітям, а також тим групам населення, які не мають можливості навчатися, зміцненні партнерських зв'язків між усіма освітніми ланками, державними установами, приватним сектором, релігійними групами, місцевими громадами та між сім'ями і вчителями. Метою базової освіти стало забезпечення права на задоволення основних освітніх потреб кожної дитини, юнака та дорослої людини, тобто права на освіту, що дає можливість навчатися, пізнавати світ, діяти, жити разом з іншими та виживати. Таке навчання спрямоване на розкриття талантів і потенціалу кожної людини, на розвиток особистості для того, щоб вони могли досягти успіху в особистому житті та житті суспільства [28; 35].

Інтегративним документом, який охоплює усі сфери життєдіяльності людини з інвалідністю, є **„Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів"**, прийняті Генеральною Асамблеєю ООН у 1993 році [31]. Ці правила є необов'язковими для виконання, проте вони слугують основою для формування політики щодо осіб з інвалідністю кожної держави-члена ООН. В Указі Президента України „Про додаткові заходи щодо посилення соціального захисту інвалідів та проведення в Україні у 2003 році „Року людей з інвалідністю" від 02.12.2002 р. додається доручення Кабінету Міністрів України: забезпечити офіційне видання Стандартних правил щодо забезпечення однакових можливостей для осіб з інвалідністю (Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №48/96) та враховувати їх під час підготовки відповідних нормативно-правових актів.

На Всесвітній конференції „Освіта для осіб з особливими освітніми потребами: Доступність і якість" в м. Саламанка, проведеній Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), прийнято Саламанкську **Декларацію про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з інвалідністю і програму „Рамки дій за освітою осіб з інвалідністю"**, 1994 р., у яких визначено шляхи розвитку спеціальної освіти в XXI столітті. Цей документ не обов'язковий до виконання, але він відображає принципи і наміри майбутнього розвитку освіти, до реалізації яких повинні прагнути всі країни. У Декларації проголошено, що для досягнення цілей „Освіти для всіх" необхідно змінити політику держав-членів ООН у напрямі поширення інклюзивної освіти. Основний *соціально-педагогічний зміст* документа полягає у тому, що звичайні школи повинні приймати всіх дітей, незалежно від їх фізичного, інтелектуального, емоційного, соціального, лінгвістичного або іншого стану, і створювати їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих насамперед на потреби дітей. У зазначених документах наголошено на важливості перетворення в комплексі соціально-педагогічної роботи принципу інклюзивної освіти на компонент правової і політичної

системи з метою залучення громадськості до відстоювання права на освіту для дітей з інвалідністю у своїх країнах. Надання якісної освіти дітям з інвалідністю визначено завданням соціально-педагогічної роботи не тільки міністерств освіти і шкіл. Для цього рекомендована співпраця з батьками та мобілізація місцевих громадських організацій. Важливу роль відведено міжнародному співробітництву, впровадженню досвіду тих держав, які досягли успіхів у сфері інклюзивної діяльності. Особливого значення надано розробці способів планування, контролю і оцінки інклюзивного навчання; фінансуванню підготовки фахівців з інклюзивної освіти, розробці програм підготовки вчителів для здійснення інклюзивного навчання [34].

Необхідно відзначити, що основні положення Саламанкської Декларації щодо соціально-педагогічного забезпечення якісної освіти дітей і молоді з інвалідністю знайшли продовження в **„Мадридській Декларації"** Європейського форуму з проблем інвалідності у 2002 р., в якій наголошується на необхідності задоволення особливих потреб дітей і молоді, наданні рівних можливостей доступу до всіх суспільних ресурсів – загальної освіти, нових технологій, охорони здоров'я і соціальних служб, спорту і відпочинку, споживчих товарів і послуг. Акцентується увага на провідній ролі школи у здобутті освіти і визнанні прав осіб з інвалідністю у суспільстві [11].

Ідеї інклюзивної освіти знайшли найбільш повне відображення і подальший розвиток у **Конвенції про права осіб з інвалідністю** (ООН, 2006 р.) і Факультативному протоколі до неї; у Конвенції вперше проголошено, що держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях. У цьому документі передбачено рівний доступ до інклюзивної освіти у місцях проживання осіб з інвалідністю, пристосування навчальних приміщень з урахуванням індивідуальних потреб, підтримку для полегшення їх ефективного навчання, створення середовища, яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку. Для забезпечення ефективного навчання сліпих, нечуючих та сліпоглухих дітей рекомендовано сприяти вивченню азбуки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилюючих методів, способів і форматів спілкування. Наголошено також на забезпеченні права осіб з інвалідністю на вільний доступ до загальної вищої освіти та професійного навчання зі створенням відповідних умов у закладах освіти. З цією метою держави-учасники здійснюють необхідні заходи із залучення до роботи викладачів, зокрема викладачів з інвалідністю, які володіють жестовою мовою та азбукою Брайля, для навчання студентів та персоналу ЗВО [7]. Основний *соціально-педагогічний зміст* Конвенції про права інвалідів полягає в остаточному закріпленні права людей з інвалідністю на інклюзивну освіту на всіх рівнях та створенні для цього максимально сприятливих умов.

Таким чином, соціально-педагогічний зміст міжнародної нормативно-правової бази освіти людей з інвалідністю характеризується динамічними змінами як за соціальними і психолого-педагогічними умовами доступу до освіти, так і за рівнем надання соціальних послуг та підготовки до життя в суспільстві.

У цілому міжнародні документи з питань освіти осіб з інвалідністю за соціально-педагогічним змістом з 70-х років XX ст. спрямовані на успішну реалізацію курсу на закриття спеціальних закладів освіти, крім тих, що призначені для людей з важкими вадами здоров'я, тому дискримінація дітей і молоді з інвалідністю є лише на першому рівні реформування освіти; із початку 90-х років міжнародні документи визначають включену (інклюзивну) освіту як пріоритетний напрям реформування спеціальної освіти.

В Україні для координації дій, пов'язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з інвалідністю, видано низку законодавчих актів.

Внаслідок глобальних соціально-політичних та економічних перетворень у національних освітніх системах виникла необхідність принципових змін і модернізації освітньої законодавчої бази, узгодження її з міжнародно-правовими актами щодо дотримання прав усіх людей без обмежень. Після ратифікації Конвенції ООН про права дитини в 1991 році та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю у 2006 році Україна взяла на себе зобов'язання перед світовою і українською спільнотою забезпечувати якісною освітою всіх дітей, незалежно від їх соціального статусу, віку, статі і вад здоров'я [5].

Першим законодавчим актом України, який значною мірою вирішує соціально-педагогічні проблеми людей з інвалідністю, є Закон України **„Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні"**, 1991 р. Згідно з цим документом заклади освіти спільно з органами соціального захисту та охорони здоров'я зобов'язані забезпечити дошкільну, шкільну освіту, виховання осіб з інвалідністю, здобуття ними середньої професійної та вищої професійної освіти відповідно до їх інтелектуального потенціалу. У законі надається право дітям з інвалідністю здобувати дошкільне виховання і навчання в загальних або в спеціальних дошкільних закладах та право вибору форм і методів професійної підготовки згідно з висновками медико-психолого-соціальної експертизи. Обдарованим дітям з інвалідністю закон надає право на безкоштовне навчання музики, образотворчого, художньо-прикладного мистецтва у загальних навчальних закладах або спеціальних позашкільних навчальних закладах. У разі складення вступних іспитів з позитивним результатом діти з інвалідністю та особи з інвалідністю першої і другої групи, яким не протипоказане навчання за обраною спеціальністю, зараховуються поза конкурсом до професійно-технічних навчальних закладів та вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації. Згідно з законом державою визнається тактильно-жестова мова як засіб міжособистісного спілкування, а також як засіб навчання осіб з інвалідністю по слуху [23]. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у відкритті доступу до навчання дітей з інвалідністю в загальноосвітніх закладах, але без права самостійного вибору форми навчання, що сприяє переважанню спеціальних закладів у системі освіти дітей і молоді з інвалідністю та збереженню їх дискримінації за ознакою інвалідності.

У постанові Кабінету Міністрів України **„Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності"** (1992 р.) значно розширюються можливості

забезпечення спеціальних дошкільних закладів допоміжними засобами навчання дітей з інвалідністю по зору, слуху та ураженнями опорно-рухового апарату. Важливим є те, що цим документом надано можливість зараховувати поза конкурсом до закладів вищої освіти осіб з інвалідністю I і II груп, яким не протипоказано навчання за обраною спеціальністю, а осіб з інвалідністю, які неспроможні відвідувати навчальний заклад, дозволено позапланово зараховувати до вузів за місцем проживання. *Соціально-педагогічна суть* цього документа полягає в забезпеченні умов для проходження молоддю з особливими освітніми потребами курсу навчання екстерном та розробці і реалізації методик, навчальних планів і програм, які б забезпечували здобуття дітьми з важкими формами інвалідності середньої освіти вдома; друкування книг, підручників та газет рельєфно-крапковим шрифтом за Брайлем для дітей з вадами зору; запровадження в педагогічних навчальних закладах курсу спеціальної підготовки вчителів для навчання дітей з інвалідністю; включення до навчальних програм вищих навчальних закладів (передусім у медичних, педагогічних, фізкультурних) курсів з проблем інвалідності [19].

З огляду на те, що **Конституція України** 1996 року має найвищу юридичну силу, нормативно-правове регулювання відносин у сфері освіти базується на її основних принципах. *Соціально-педагогічне трактування* Основного закону України полягає у декларації і гарантії доступу до здобуття освіти всіма особами без регулювання питань здобуття освіти дітьми і молоддю з особливими освітніми потребами [9].

У **„Комплексній програмі освіти та фахової підготовки інвалідів”** (2002 р.) підтверджено можливість упровадження в Україні інтегрованого навчання, що започаткувало „деінституалізацію” та розвиток дворівневої освіти молоді з інвалідністю (спеціальної та інтегрованої). *Соціально-педагогічний зміст* програми полягає в тому, що найважливішим аспектом адаптації осіб з інвалідністю у суспільстві є створення сприятливих педагогічних, психологічних, соціально-економічних, медичних, організаційних та правових умов і гарантій для реалізації прав на отримання освіти відповідно до інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей особистості; формування у населення позитивного ставлення до осіб з інвалідністю; вдосконалення системи функціонування освітніх закладів з метою інтеграції осіб з інвалідністю у навчальний процес; реалізація наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем освіти осіб з інвалідністю, забезпечення учнів і студентів з особливими освітніми потребами технічними засобами навчання; створення в кожному районному центрі та селищі міського типу не менше однієї загальноосвітньої школи з необхідними умовами для навчання дітей з інвалідністю з метою забезпечення їх ранньої соціальної адаптації. У програмі також наголошується на необхідності довузівської підготовки абітурієнтів з інвалідністю з метою адаптації рівня їх знань до вимог вступних випробувань у ЗВО [6].

У проекті Закону України **„Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту)"** (2004 р.) уперше допускається можливість реорганізації та ліквідації державних спеціальних навчальних закладів, якщо вихованцям, учням, студентам гарантується продовження навчання в адекватних спеціальних умовах. *Соціально-педагогічний аспект* цього документа полягає в тому, що інтегроване навчання планується відповідно до психолого-педагогічних і медичних показань (протипоказань), за наявності в масовому закладі необхідних спеціальних умов для людей з інвалідністю. Законом забороняється відмовляти особам з інвалідністю у прийомі в інтегровані заклади освіти через фізичні чи психічні вади здоров'я. При цьому не допускається, щоб кількість осіб з інвалідністю складала більше ніж двадцять відсотків від загального числа тих, хто навчається. Ці особи, якщо є потреба, мають право користуватися послугами помічника під час занять. Діагностику фізичних чи психічних вад у дітей, встановлення їх прав на спеціальну чи інтегровану освіту і створення спеціальних умов для навчання, а також консультування батьків (інших законних представників) з усіх питань про фізичні чи психічні вади дітей здійснюють постійно діючі психолого-медико-педагогічні комісії. Батьки (інші законні представники) дитини з інвалідністю згідно з законом мають право брати участь у розробці і реалізації індивідуальних навчальних програм, безкоштовно відвідувати з дозволу керівника навчального закладу заняття в державних середніх та професійно-технічних навчальних закладах з метою одержання спеціальних знань для більш ефективного виховання і розвитку дитини. Законом передбачено, що закладам інтегрованого навчання необхідно мати відповідну матеріально-технічну базу – будівлі, споруди, землю, комунікації, обладнання, транспортні засоби, службове житло та інші цінності [22]. Але цей важливий документ так і не набув чинності, оскільки не був прийнятий Верховною Радою України.

Закон України **„Про охорону дитинства"** (2009 р.) визначає права на освіту дітей з інвалідністю та осіб з інвалідністю з дитинства, які потребують опіки і стороннього догляду. У цьому законі *соціально-педагогічний зміст* полягає у вимозі до органів управління освітою забезпечувати навчання цих дітей в загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах за відповідними навчальними програмами або в домашніх умовах. Закон гарантує пільгові умови для вступу до державних та комунальних професійно-технічних, вищих навчальних закладів дітям з інвалідністю, дітям-сиротам, дітям, позбавленим батьківського піклування та іншим категоріям дітей, які потребують опіки [24].

У спільному наказі Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України **„Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів з вадами слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації"** (2003 р.) визначено необхідність методичного, матеріально-технічного забезпечення і фінансової підтримки закладу вищої освіти, в яких здійснюється професійна підготовка осіб з інвалідністю з порушеннями зору і слуху. У цьому документі *соціально-педагогічний аспект* полягає у визначенні доцільності підготовки і підвищення кваліфікації

педагогічних та науково-педагогічних працівників для роботи зі студентами з інвалідністю; розробці і впровадженні системи супроводу навчання студентів з інвалідністю по слуху та зору; формуванні мережі вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації для професійної підготовки осіб з інвалідністю по слуху і зору; визначенні напрямів і спеціальностей для професійної підготовки осіб з інвалідністю по слуху і зору; методичному забезпеченні навчального процесу у закладах вищої освіти, в яких здійснюється професійна підготовка осіб з інвалідністю з порушеннями слуху і зору [18].

Однією із важливих ініціатив щодо створення умов для освіти людей з інвалідністю є наказ Президента України **„Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями”** (2005 р.). *Соціально-педагогічна складова* цього документа полягає у тому, щоб забезпечити дітей з інвалідністю візками, спеціально пристосованими автобусами для перевезення до місць навчання і додому; вжити заходів щодо облаштування загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до потреб дітей з інвалідністю; створити в гуртожитках навчальних закладів необхідні житлово-побутові умови для учнів і студентів з інвалідністю [26].

У **Державному стандарті початкової загальної освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку** (2004 р.), наголошено на необхідності створення передумов для запровадження інтегрованого навчання. *Соціально-педагогічні вимоги* документа полягають у запровадженні єдиного Державного стандарту початкової загальної освіти в загальноосвітніх закладах, незалежно від типу, форми власності та підпорядкування, якщо в них навчаються діти з інвалідністю [13].

У наказі МОН України від 02.09.2009 року № 809 **„Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування”** відзначено, що система освіти в Україні може забезпечити рівний доступ до якісної вищої освіти студентів з інвалідністю. *Соціально-педагогічний зміст* документа полягає у визнанні необхідності створення спеціальних умов для навчання осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти, що включають корекційно-реабілітаційну, психолого-педагогічну, андрагогічну, соціальну, медичну, організаційну та ін. системи роботи з надання послуг; забезпечення індивідуальними технічними засобами навчання та створення такого навчально-виховного середовища, без якого неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм цією категорією студентів [21].

Особливістю впровадження інтегрованого навчання в Україні є приділення значної уваги в нормативно-правовій документації реабілітаційному аспекту соціально-педагогічної роботи. Це, передусім, Закон України **„Про реабілітацію інвалідів в Україні”**, 2005 р. Серед загальних заходів організації і здійснення реабілітаційного процесу в законі розкрито зміст, призначення та порядок використання Державної типової програми

реабілітації інвалідів, визначено вимоги до індивідуальної програми реабілітації і наголошено, що обсяг реабілітаційних заходів у ній не може бути меншим від передбаченого Державною типовою програмою реабілітації інвалідів. Створення для осіб з інвалідністю з важкими формами інвалідності спеціальних умов для одержання професійної освіти, надання права навчатись за власним бажанням у спеціальних навчальних закладах чи навчальних закладах загального типу за навчальними програмами, адаптованими для навчання осіб, які потребують корекції фізичного чи розумового розвитку, складають *соціально-педагогічне трактування* цього документа. У законі вперше закріплено вимогу до закладів освіти забезпечувати психолого-педагогічний супровід дітей і молоді з інвалідністю як важливу і необхідну умову інтеграції в соціум [25]. На виконання цього закону прийнято постанову Кабінету Міністрів України **„Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів”** (2006 р.) [14].

Важливим прогресивним кроком у вирішенні соціально-педагогічних проблем людей з інвалідністю став Указ Президента України **„Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001–2005 рр.”** (2001 р.). У цьому Указі *соціально-педагогічний зміст* полягає у тому, щоб змусити органи влади створити центри професійної, медичної і соціальної реабілітації у містах з чисельністю населення понад 50 тис. осіб, ввести посади психолога для психологічного супроводу процесу освіти і професійного навчання осіб з інвалідністю у професійно-технічних та закладах вищої освіти; збільшити кількість спеціальних груп для таких осіб у вищих та професійно-технічних навчальних закладах; створити умови для опанування конкурентоспроможними професіями та спеціальностями; створити на базі Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” центру професійного навчання з функціями наукового і методичного забезпечення; укомплектувати спеціальні бібліотеки книгами, підручниками, іншими друкованими матеріалами з питань професійної реабілітації; переглянути перелік медичних показань і протипоказань до навчання молоді з інвалідністю у вищих та професійно-технічних навчальних закладах [20].

Подальший розвиток системи загальної середньої освіти шляхом створення мережі навчально-реабілітаційних центрів для дітей з інвалідністю, типу загальноосвітнього навчального закладу, запровадження інтегрованого навчання для дітей з інвалідністю передбачено в наказі МОН України „Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю” (2005 р.). *Соціально-педагогічні підходи* в цьому документі полягають у вимозі до органів місцевої влади забезпечувати належні житлово-побутові умови учням та студентам, які пересуваються в інвалідних візках та тим, які проживають у гуртожитках навчальних закладів, забезпечивши їм безперешкодний доступ до навчальних та інших приміщень; створювати науково-методичні центри освіти та соціальної реабілітації осіб з інвалідністю;

здійснювати модернізацію навчально-матеріальної бази загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих навчальних закладів для забезпечення особливих освітніх потреб дітей та молоді з інвалідністю. Наказом передбачено забезпечувати перепідготовку та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників, які працюють з дітьми та дорослими з інвалідністю; запровадити спеціальність „Корекційно-реабілітаційна освіта" у закладах вищої освіти, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом „Педагогічна освіта". У процесі підготовки загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних, вищих навчальних закладів до навчання вимагається вжити заходів щодо забезпечення безперешкодного доступу до навчальних та інших приміщень учнів та студентів з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку [27].

Значним досягненням у законодавчому регулюванні реформування спеціальної освіти в Україні стало затвердження наказом МОН України № 855 від 11 вересня 2009 року **„Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх закладах на 2009–2012 рр.",** де чітко визначаються пункти щодо запровадження інклюзивного навчання у навчальних закладах до 2012 року. Метою введення „Плану дій…" є реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації таких дітей, набуття ними побутових та соціальних навичок, розвиток здібностей, втілення міжнародної практики щодо збільшення кількості загальноосвітніх закладів з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з інвалідністю. Основні *соціально-педагогічні умови* „Плану дій…" полягають у забезпеченні права дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, на інтеграцію в суспільство шляхом створення умов для безперешкодного доступу до якісної освіти, відповідно до їх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб. Водночас це сприятиме організації психолого-педагогічного супроводу дітей з інвалідністю, здійсненню системних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на компенсацію втрачених функцій. Згідно з „Планом дій…", шляхи розвитку інклюзивної освіти в Україні полягають у створенні умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних, збереженні єдиного освітнього простору, належній підготовці педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [16].

Важливим подальшим кроком у популяризації переваг інклюзивного навчання стало прийняття в 2010 році МОН України **„Концепції розвитку інклюзивної освіти"**, у якій інклюзивне навчання визначено як „комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з інвалідністю шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням

індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей". У Концепції відзначено доцільність удосконалення нормативно-правового та фінансово-економічного забезпечення впровадження інклюзивного навчання, створення інноваційних освітніх технологій та моделей інклюзивного навчання. *Соціально-педагогічна складова* Концепції полягає у визнанні необхідності створення освітньо-розвивального середовища для дітей з інвалідністю, удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних закладах освіти, залучення батьків до навчально-реабілітаційного процесу. Основні принципи Концепції полягають у дотриманні науковості (розробка теоретико-методологічних основ інклюзії), системності (забезпечення рівного доступу до якісної освіти, наступності між рівнями освіти), варіативності (особистісно-орієнтоване навчання в комплексі з корекційно-розвивальною роботою, створення умов для інтеграції в суспільство), індивідуалізації (індивідуальний диференційований підхід), соціальній відповідальності сім'ї, міжвідомчій інтеграції та соціальному партнерстві (координація дій різних відомств, соціальних інституцій) [10].

Певну роль у розвитку інклюзивних тенденцій в закладах освіти України відіграла постанова Кабінету Міністрів України № 872 про **„Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах"** від 15 серпня 2011 р., у якій визначено право дітей з інвалідністю на освіту за місцем проживання та їх інтеграцію в суспільство. *Соціально-педагогічний зміст* цього документа полягає у визначенні необхідності надання особистісно-орієнтованих освітніх послуг дітям з інвалідністю в класах інклюзивного навчання загальноосвітніх навчальних закладів з застосуванням типових навчальних планів, програм та підручників, рекомендованих МОН України для загальноосвітніх закладів. Рішення про утворення класів з інклюзивним навчанням, забезпечення безперешкодного доступу до будівель та приміщень, створення необхідної матеріально-технічної та методичної бази, підвищення кваліфікації педагогічних працівників з питань надання освітніх послуг дітям з інвалідністю забезпечує керівник навчального закладу. Крім того, для досягнення ефективності навчально-виховного процесу передбачено раціональну наповнюваність класів з інклюзивним навчанням (не більше 20 учнів у класі з перебуванням у ньому не більше 2-3 учнів з інвалідністю) [17].

В березні 2017 року НАІУ було видано брошуру «Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю». Це перше в Україні перевидання даної Конвенції після внесення Українським Парламентом відповідно до зауважень Комітету ООН змін в термінологію, а саме зміни дискримінаційного терміну „інвалід" на правовий: „особа з інвалідністю". У ***2018 році підписано Закон України „Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо застосування терміна „особа з інвалідністю" та похідних від нього", яким із законодавства виключається термін „інвалід" і вводиться термін „особа з інвалідністю"***. Згідно цього документа вносяться зміни в 37 законів України, в положеннях яких слова „інвалід", „дитина-інвалід" і „інвалід війни" замінено

словами „особа з інвалідністю”, „дитина з інвалідністю” і „особа з інвалідністю внаслідок війни”. Крім того, вводячи в ужиток термін „особа з інвалідністю”, ***акцент робиться перш за все на людину, а не на її інвалідність***.

В Україні для координації дій, пов’язаних з виконанням міжнародних документів про освіту людей з інвалідністю, діє низка законодавчих актів, згідно з якими спеціальна освіта залишається поширеною формою навчання дітей і молоді з інвалідністю і набуває подальшого розвитку і вдосконалення; створено передумови для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання, допускається закриття спеціальних закладів освіти за наявності відповідних умов для навчання і можливостей надання соціальних послуг в загальноосвітньому закладі.

За соціально-педагогічним змістом законодавство України, в основному, відповідає міжнародним документам про освіту людей з інвалідністю і належить до другого рівня, що означає розгляд інтегрованого та інклюзивного навчання швидше як виключення. Але вітчизняне нормативно-правове забезпечення свідчить, що за соціально-педагогічним змістом нормативно-правових актів наша держава впевнено рухається до реального досягнення міжнародного рівня забезпечення освіти молоді з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. В., Едель С. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : метод. рек. до проведення тренінг. занять ; Ліга соц. працівників м. Києва, Соц. служба для молоді м. Києва. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. 32 с.
2. Всесвітня програма дій стосовно інвалідів : від 3 грудня 1982 року. URL : http://zakon1.rada.gov.ua/ laws/show/995_427
3. Декларация о правах инвалидов. *Международные акты о правах человека* : сб. докум. / Комис. по правам чел. при Президе. РФ; Ин-т гос. и права Рос. Академ. наук. Москва : Изд. Группа „НОРМА-ИНФРА”, 1999. 784 с.
4. Декларация о правах умственно отсталых лиц : принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20.12.1971 г. *Международные акты о правах человека : сборник документов*. Москва : Изд. группа „НОРМА-ИНФРА”, 2000. 784 с.
5. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
6. Комплексна програма освіти та фахової підготовки інвалідів, затвердженій спільним наказом МОН та АПН України від 26.11.2002 р. URL : http://www.yandex.ru/clck/jsredir?from=www.yandex.ru%3Bsearch%2F%.
7. Конвенція ООН про права інвалідів / *Офіційний вісник України*. 2010. №17. С. 799.
8. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти, 14 грудня 1960 року : Редакція від 14.12.1960. URL : http://zakon1.rada.gov.ua /laws/show/995_174.
9. Конституція України : офіційне видання : прийнято на 5 сесії ВРУ 28 червня 1996 р. / відп. за вип. С. Йовна. Київ, 1996. 12 с.
10. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. URL : http://www.mon.gov.ua/ ua/about-ministry/normative/362-
11. Мадридська Декларація. Європейський Форум по проблемах інвалідності : від 23.03.2002 р. URL : http://www.malteser.if.ua/tpl/ua/ images/ dostupnist/m/14.pdf

12. Международные акты о правах человека : сборник документов / сост. и авт. вступ. статьи В. А. Карташкин, Е. А. Лукашева. Москва : Издательская группа НОРМА, ИНФРА-М, 1998. 784 с.

13. 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 : http://zakon1.rada.gov.ua/ laws/show/848-2004-%D0%BF.

14. Права человека. Сборник международных документов / сост. Г. М. Мелков. Москва : Юридическая литература, 1998. 608 с.

15. Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів : Постанова Кабінету Міністрів України від 8.12.2006 р. № 1686 URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 1686-2006-%D0%BF.

16. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 URL : http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya _osvita/301 38/

17. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872. URL : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/ 872-2011-%D0%BF

18. Про затвердження Програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I – IV рівнів акредитації : Наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України від 17.11.2003. № 764 і № 55. URL : http://uazakon.com/documents/date_1s/ pg_ ibwxsp.htm

19. Про комплексну програму розв'язання проблем інвалідності : Постанова Кабінету Міністрів України від 27.01.1992 р. № 31. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/ 31-92-%D0%BF

20. Про національну програму професійної реабілітації та зайнятості осіб з обмеженими фізичними можливостями на 2001 – 2005 рр. : Указ Президента України від 13.07.2001 р. № 519/2001. URL : http://zakon.nau.ua/doc/?code=519/2001

21. Про організацію інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у вищих навчальних закладах Ш-IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування : Наказ Міністерства освіти і науки України про затвердження тимчасового положення від 02.09.2009 року № 809 URL : http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show /z1093-01

22. Про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту) : Проект Закону України від 05 жовтня 2004 р. № 6218. URL : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/ zweb2/webproc4_2?id=&pf3516= 6218& skl

23. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. №875-XII. Права інвалідів в Україні. Київ : Сфера, 2002. С. 165–169.

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

25. Про реабілітацію інвалідів в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. №2961-IV. URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2961-1

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

27. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю : Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.12.2005 р. № 691. URL : http://www.uazakon.com/documents/date_ 9o/pg_izwdow.htm

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

29. Соціальна педагогіка : підручник. 4-те вид., виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

30. Соціальна робота в Україні : перші кроки / під ред. В. Полтавця ; Нац. ун-т „Києво-Могилянська академія”, Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця. Київ : КМ „Academia”, 2000. 233 с.

31. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. *Права інвалідів в Україні*. Київ : Сфера, 2002. 357 с.

32. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие. Санкт-Петербург : „Питер”, 2004. 316 с.

33. Heward W. L., Orlansky M. D. Exceptional children : An introductory survey of special education study guide to accompany. 4th ed. Toronto : Maxwell Macmillan Canada, 1992. P. 123–156.

34. Reid G. Specific Learning Difficulties (Dyslexia) : a handbooc for study and practice. *Edinburg: Moray House Publications,* 1994.

35. 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 : http://www.unesco.org/education/ pdf/JOMTIE_E.PDF

1.3. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами

Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами здійснюється в умовах інклюзивного освітнього простору, і специфіка його умов визначає необхідні напрями соціально-педагогічної активності щодо цієї категорії молоді.

В останні роки у педагогічних дослідженнях почали використовувати поняття „середовище” і „простір” у термінологічному і науковому значеннях (І. Актанов, Л. Проніна, А. Цимбалару, І. Чепуришкін, М. Якушкіна та ін.). Як стверджують вчені, єдиної точки зору на співвідношення освітнього середовища й освітнього простору немає [9, с. 45].

Поняття „освітнє середовище” є дуже близьким до категорії „освітній простір”, але вони нетотожні, оскільки, на думку таких дослідників, як І. Колеснікова, Р. Малиношевський, Л. Проніна, А. Хуторський, І. Чепуришкін, І. Шендрик, *„середовище”* – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а *„простір”* є результатом педагогічного засвоєння цієї даності, його можна розглядати як педагогізоване середовище стосовно діючого в ньому суб’єкта, яким може бути окремий індивід чи група. Крім цього, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв’язків закладу освіти. На відміну від середовища, простір характеризується суб’єктивним сприйняттям.

Це підтверджує і аналіз праць вчених. Так, незважаючи на те, що ці поняття дуже близькі та взаємообумовлені, на думку І. Чепуришкіна, вони нетотожні, оскільки „середовище” – це даність, що є результатом конструктивної діяльності людини, а „простір” є результатом педагогічного

засвоєння цієї даності і його можна розглядати як педагогізоване середовище до діючого в цьому середовищі суб'єкта, яким може бути окремий індивід чи група.

Отже, **простір** – *це засвоєне середовище (культурне, соціальне, інформаційне), пристосоване для вирішення освітніх, виховних та інших завдань* [26].

І. Шендрик з цього приводу зауважує щодо понять „освітній простір" та „освітнє середовище", що вони розрізняються тим, що:

- *по-перше*, середовище характеризується статичністю, а простір – динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти;

- *по-друге*, на відміну від середовища, простір характеризується суб'єктивним сприйняттям;

- *по-третє*, середовище – це даність, а простір є результатом конструктивної діяльності [28].

І. Колеснікова вважає, що найважливішою відмінною рисою простору є можливість його існування лише відносно будь-якого суб'єкта (індивідуального чи сукупного), для якого він має певну значимість [10]. На думку Л. Проніної, середовище, на відміну від простору, не включає в себе суб'єктів спілкування, а знаходиться між ними [15].

У „Соціологічному енциклопедичному словнику" сутність терміну „середовище" трактується як „сукупність явищ, процесів і умов, які впливають на об'єкт, що вивчається", а „простір" – як „властивість реальності, що виражається в її протяжності, структурності, співіснуванні і у взаємодії її елементів" [19]. З визначення поняття „середовище" стає зрозуміло, що основою його виникнення стало розуміння „середовища находження", що прийшло в педагогіку з біологічної науки. Середовище перебування в залежності від існуючих у ньому умов може так чи інакше впливати на людину – підтримувати її життя чи здійснювати негативний вплив [29].

На межі 90-х – 2000-х років у наукових дослідженнях часто використовуються поняття „інформаційне середовище", „освітнє середовище". Для опису культурно-освітньої ситуації в педагогічних дослідженнях використовуються поняття „культурне середовище", „соціокультурне середовище" [1, с. 10 – 13].

Аналізуючи сутність освітнього середовища, О. Рассказова розглядає його як „сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу, як систему впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні" [16].

О. Караман виділяє поняття „ресоціалізуюче середовище", що включає різні суб'єкти – окремі індивіди, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними і

однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми, засудженими в пенітенціарних закладах України [8].

У зв'язку з вивченням соціально-педагогічної проблематики, протягом останніх років вченими (А. Мудрик, І. Звєрєва, А. Капська, С. Харченко та ін.) найбільш активно досліджується феномен *„соціального середовища"*, під яким розуміється найближче оточення особистості, матеріальні і духовні умови його існування і діяльності. На думку сучасних дослідників, соціальне середовище (у широкому розумінні цього терміна) відображає суспільно-економічну систему тієї чи іншої країни (виробничі сили, суспільні відносини, інститути, суспільну свідомість, культуру).

Л. Ніколенко вважає, що соціальне середовище відіграє провідну роль у питаннях соціального становлення особистості, бо забезпечує активізацію суб'єктної позиції молодої людини, стимулює взаємодію й спілкування з однолітками й педагогами, забезпечує формування й корекцію вмінь організовувати власну діяльність. Водночас у цьому середовищі студенти набувають важливих навичок соціальної взаємодії, задовольняють потреби у визнанні й схваленні, емоційних контактах. Отже, участь молоді в діяльності студентських громадських об'єднань, на думку вченої, сприяє формуванню лідерських якостей та набуттю важливих соціальних компетенцій [12].

Соціальне середовище включає безпосереднє оточення людини (сім'я, друзі, навчальний колектив). Це поняття, як стверджує М. Якушкіна, найбільше наближує до розуміння феномена „простір" і його відмінності від середовища [29, с. 66 – 69].

Як відзначає І. Чепуришкін, „простір не складається сам по собі чи за наказом зверху – він народжується в середині педагогічної реальності завдяки спеціально організованій діяльності; створення простору включає внутрішні процеси, пов'язані з вибором пріоритетів педагогічної діяльності, і зовнішні процеси – засвоєння молодим співтовариством оточуючого середовища" [26, с. 41].

Під поняттям *„освітній простір"* А. Цимбалару розуміє педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури (освітнім середовищем), у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання [24]. „Освітній простір" розглядають як певну територію, яка пов'язана з явищами у галузі освіти; як певну частину соціального простору, у межах якого здійснюється нормована освітня діяльність; як єдність, цілісне утворення в галузі освіти, яке має свої межі, що уточнюються окремо, – світовий освітній простір, міжнародний освітній простір, європейський освітній простір, освітній простір регіону, школи, шкільного класу тощо [25]. Науковці ([6; 11; 20]) визначають освітній простір як існуюче в соціумі „місце", що має обов'язкові атрибути освітнього призначення (освітні заклади, особи, які надають освітні послуги, джерела змісту освіти, матеріально-технічна база, різноманітні засоби навчання тощо), яке змінюється з часом (поява нових

закладів освіти чи зникнення інших, видання нових навчальних посібників на заміну старим), але володіє стійкістю на певному часовому інтервалі і є відповідним світовим стандартом. До характеристик освітнього простору відносять також відповідні статистичні дані (кількісні і якісні показники, які дозволяють оцінити освітній простір, порівняти з іншими за нормативами: наповнюваність навчальних груп, рівень кваліфікації педагогів, технічні засоби навчання, комп'ютерні технології тощо).

Крім того, освітній простір розглядають як поле потенційних можливостей, що дозволяють особі задовольнити свої освітні потреби, обрати в ньому індивідуальний маршрут для отримання освіти на різних стадіях свого розвитку. В освітньому просторі можна створити освітню систему, зокрема, у ЗВО така система може включати професійну підготовку студентів, систему довузівської підготовки, систему післявузівської підготовки, систему додаткової освіти [6; 20].

На думку Л. Виготського, структурною одиницею освітнього простору виступає заклад освіти, але він лише становить первісну основу і може розглядатись у контексті освітнього простору, коли, займаючи провідну роль, виступає у функціональній взаємодії з соціальними, культурними, спортивними, медичними, громадськими організаціями. Крім того, правильно спроектований і створений освітній простір, відкритий для взаємодії із соціальним середовищем, є суттєвим чинником особистісного розвитку. У іншому випадку на процес соціалізації здійснюються переважно негативні впливи стихійних компонентів соціального середовища [21]. В. Серіков характеризує освітній простір як „спеціальним чином організовану сукупність освітніх систем, у якій кожній відведено певне місце" [17]. Позиція А. Асмолова зводиться до розуміння освітнього простору як різноманітних інститутів соціалізації, великих і малих соціальних груп [2].

Г. Шевелева визначає освітній простір як „структурне співіснування, взаємодію освітніх систем, їх компонентів, освітніх подій на системно-територіальній основі". Серед основних компонентів освітнього простору закладу вищої освіти авторка виокремлює навчальне, інформаційне, соціальне та внутрішнє середовище і вважає, що освітній простір є автономним середовищем, в якому відбуваються динамічні процеси конструювання оптимальних методів організації навчального процесу і досягнення поставлених цілей щодо гармонійного розвитку учнів [27].

Зрозуміло, що під впливом інклюзивних процесів в освіті освітній простір має змінюватися, підлаштовуючись під потреби дітей та молоді з інвалідністю. У зв'язку з цим на початку 1950-х рр. виникла філософія дизайну, яка набула міжнародного визнання і закріпилась як концепція **„універсального дизайну"**, що визначає стратегію розробки чи проектування і наповнення різних типів середовищ, виробів, комунікацій, інформаційних технологій і послуг, доступних та зрозумілих усім.

Останнім часом міжнародні законодавчі акти, що впливають на соціальні галузі (будівництво, транспорт, освіта та ін.), попереджують дискримінацію та сприяють реалізації ідеї соціальної інклюзії, забезпечуючи створення умов оточуючого середовища, придатного до використання людьми з інвалідністю. Поступово сформовано систему поглядів, закріплену в законодавствах багатьох країн, які акцентують увагу на усуненні перешкод в інфраструктурі для людей з інвалідністю.

Отже, „доступність" у найширшому розумінні почала сприйматися не як додаткова пільга, а як інструмент у боротьбі з соціальною дискримінацією. Універсальний дизайн сприяє залученню людей з особливими освітніми потребами до суспільного життя, тому невипадково термін „універсальний дизайн" використовують у значенні „дизайн для всіх", або „інклюзивний дизайн" [7, с. 136].

Відзначимо, що поняття *„інклюзивний освітній простір"* уперше згадується в меморандумі Міжнародної конференції „Освітня політика у напрямку інклюзивної освіти: міжнародний досвід і українські перспективи" (13 – 14 квітня 2006 року, м. Київ) як:

- можливий наслідок прийняття філософії інклюзивної освіти на рівні державної політики і закріплення її в законодавчих і нормативно-правових актах;
- розробки концепції і державної програми розвитку інклюзивної освіти;
- реорганізації всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою.

Сьогодні питання забезпечення фізичної доступності у нашій державі регулюється низкою законів і підзаконних актів. Зокрема, Закон України „Про основи соціальної захищеності інвалідів" [14] (ст. 26, 27, 28, 30) містить зобов'язання органів місцевої влади, підприємств (об'єднань), установ та організацій (незалежно від форми власності та господарювання) створювати умови для безперешкодного доступу осіб з інвалідністю до житлових, громадських і виробничих споруд, громадського транспорту для вільного пересування у населених пунктах.

Узагальнюючим документом із зазначеної проблеми є Державні будівельні норми „Доступність будинків і споруд для маломобільних груп населення", які набули чинності з 1 травня 2007 р.

„Національна асамблея інвалідів України" (НАІУ) з 2001 року почала займатися питаннями створення в Україні безбар'єрного середовища для молоді з інвалідністю, започаткувавши програму „Безбар'єрна Україна". За роки реалізації програми здобуто досвід у розв'язанні проблем доступності та створенні універсального дизайну завдяки налагодженню співпраці з міжнародними партнерами з США, Канади та європейських країн. Здійснюється громадський вплив на процеси створення безбар'єрності через дорадчо-консультативні органи – комітети доступності. Комітети створено в кожній області, вони виконують контрольно-консультативні функції як на

державному, так і на місцевому рівнях. Незважаючи на це, в Україні архітектурне довкілля все ще розраховане на здорову людину і лише порівняно недавно почало розвиватися у бік універсального дизайну. Як свідчать оперативні дані МОН України, лише 11 % від загальної кількості навчальних закладів різного освітнього рівня є повністю доступними для осіб з особливими освітніми потребами. Зокрема, 39,2 % закладів обладнано пандусами, з яких 23,1 % відповідають вимогам державних будівельних норм (ДБН) [13].

Таким чином, створення безбар'єрності середовища, зокрема, запровадження в архітектуру інклюзивного дизайну, є однією з найважливіших і значною мірою не реалізованих умов ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору, що здобули досить ґрунтовної наукової розробки.

У наукових публікаціях розглянуто сутність інклюзивного освітнього простору закладів освіти. О. Денисова, В. Понікарова трактують інклюзивний освітній простір як:

- єдність місця, де відбувається процес інклюзії;
- безбар'єрного середовища, що наповнює простір;
- змісту, в якому реалізується мета і завдання інклюзивної освіти;
- впливів, що забезпечують оптимальний процес інклюзивності дітей та молоді з інвалідністю [4].

В. Хитрюк, екстраполюючи основні характеристики освітнього простору на феномен інклюзивного освітнього простору, визначає його як „інтегративну одиницю соціального простору, що є системою структурних компонентів, у якій в досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни" [23].

Для розуміння сутності соціально-педагогічної роботи з молоддю, що розгортається в інклюзивному освітньому просторі, важливо враховувати **загальні характеристики** такого простору, що виділяють І. Сімаєва і В. Хитрюк:

- організованість;
- протяжність у часі і просторі;
- змістовність і структурованість (взаємозв'язок і взаємозалежність елементів).

Специфічними ознаками інклюзивного освітнього простору є:

- доступність;
- полісуб'єктність;
- варіативність (змістовна, часова, організаційна).

Визначено також **принципи інклюзивного освітнього простору**, що полягають у:

- соціалізаційній спрямованості освітнього процесу;

- індивідуалізації освітнього простору (організацію інклюзивного освітнього процесу з урахуванням особливостей і потреб кожного, хто навчається);

- інтегративності супроводу суб'єктів інклюзивного освітнього простору (результату узгодженої сумісної діяльності групи супроводу дитини);

- ціннісному і толерантному ставленні до суб'єктів навчально-виховного процесу, їх діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору.

Визначаючи підходи до оцінювання ефективності інклюзивного освітнього простору, дослідники приділяють увагу результатам взаємодії внутрішніх і зовнішніх факторів та компонентів, що його складають. Для цього використано в якості діагностичного інструментарію метод SWOT-аналізу з виявленням сильних і слабких сторін *внутрішнього середовища*, що визначає потенціал і можливості ефективної побудови інклюзивного освітнього простору та *зовнішнього середовища*, що включає аналіз можливостей і загроз, які слід враховувати як з точки зору укріплення, так і з позиції пошуку шляхів нівелювання негативного впливу і мінімізації можливих негативних наслідків [18, с. 31 – 39].

У результаті проведеного аналізу до **переваг внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору** віднесено:

- реалізацію демократичних основ сучасного державного ладу (право вибору змісту, форми отримання освіти, закладу освіти, освітнього маршруту);

- фізичну і психологічну безбар'єрність;

- полісуб'єктність освітнього простору;

- доступність ресурсів;

- заборону дискримінаційних проявів і соціальних стереотипів;

- наявність реальних умов соціалізації;

- розширення сфери комунікації;

- появу нових векторів професійного розвитку педагогів;

- згуртованість батьківського співтовариства;

- формування співтовариства і соціального партнерства;

- реалізацію сімейно-орієнтованого підходу;

- забезпечення істинної індивідуалізації освітнього процесу;

- розширення можливостей професійної орієнтації і працевлаштування; забезпечення можливостей формування морально-духовних якостей і соціального інтелекту всіх дітей;

- зміну освітньої ситуації в регіоні [18].

Серед **недоліків внутрішнього середовища інклюзивного освітнього простору** виявлено:

- зменшення долі корекційної роботи, складність забезпечення багатоваріантних освітніх програм в єдиному часовому форматі;

- „розмитість" меж змісту роботи і професійної відповідальності кожного суб'єкта інклюзії.

„Ахіллесовою п'ятою" формування внутрішнього середовища автори називають змістовно-функціональні і організаційні аспекти, що визначають діяльність педагогів.

Аналіз **зовнішніх умов дозволив виявити наступні можливості інклюзивного освітнього простору**:

- підготовка соціального співтовариства до прийняття положень міжнародних документів про освіту осіб з інвалідністю;
- поява експериментальних (опірних) закладів освіти, які впроваджують інклюзивне навчання;
- грантова підтримка освітніх ініціатив щодо впровадження інклюзивного навчання;
- залучення засобів масової інформації до роботи з формування позитивного іміджу інклюзивної освіти;
- зацікавленість соціального співтовариства (батьки, вчителі, корекційні педагоги, соціальні працівники, психологи та ін.);
- залучення бізнес-структур для підтримки впровадження інклюзії.

Явною загрозою впровадження інклюзії визначено неготовність педагогічного співтовариства до якісної реалізації практик освітньої інклюзії, несприйняття соціальним співтовариством і учасниками освітнього процесу змін в освітній політиці у впровадженні інклюзивної освіти та несформована інклюзивна культура закладів освіти [18].

Досліджень, окремо присвячених інклюзивному освітньому простору ЗВО, у інформаційному науковому світі поки що не існує. Науковці обговорюють лише окремі аспекти цього соціально-педагогічного феномена. Зокрема, О. Фудорова проаналізувала створення інклюзивного освітнього простору в умовах вищої школи у рамках співтовариства зі спілками людей з інвалідністю, які використовують концепцію незалежного життя [22]. Беручи за основу погляди О. Фудорової, розглядаємо концепцію інклюзивної вищої освіти як окремий чинник підвищення соціального статусу особи з інвалідністю шляхом створення ідеальної моделі інклюзивної університетської освіти, що характеризується „безбар'єрним архітектурно-інформаційним середовищем, спеціальною соціально-психологічною підготовкою здорових студентів та адміністрації закладу вищої освіти, додатковою підготовкою викладачів до роботи в „змішаних групах", соціально-психологічною готовністю студентів з особливими освітніми потребами до навчання за принципами інклюзії" [21].

О. Дікова-Фаворська приділяє увагу доступності середовища вишу (архітектурна безбар'єрність, пристосування транспорту для користувачів інвалідних візків) як важливої умови сприяння соціалізації студентської молоді з функціональними обмеженнями [5].

Ю. Богінська виділяє соціальну доступність середовища (умови оточуючого середовища, архітектурний дизайн, транспортна та інженерна інфраструктура) й інформаційне забезпечення як основну можливість для здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами, а також

освітню доступність, яка залежить від законодавчого забезпечення можливості навчання у ЗВО. Серед бар'єрів доступу автор виділяє фінансовий, інформаційний, емоційний та комунікативний бар'єри та фізичні обмеження молоді з особливими освітніми потребами [3].

Отже, інклюзивний освітній простір визначено як систему структурних компонентів (середовищ), в якій у досяжному для кожного учасника форматі реалізуються освітні та міжособистісні відносини, забезпечуються можливості особистісного і соціального розвитку, соціалізації, саморозвитку і самозміни, тобто інклюзивний освітній простір відрізняється динамічністю, оскільки формує та відображає елементи складної системи соціальних зв'язків закладу освіти, характеризується суб'єктивним сприйняттям і є результатом конструктивної соціально-педагогічної роботи.

Список використаних джерел:

1. Актанов И. Г. Культурно-образовательная среда. *Библиотека журнала „Директор школы"*. 2012. № 2, січень. С. 10 – 123.
2. Асмолов А. Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа : учеб. для вузов по спец. „Психология". Москва : Изд-во МЧУ, 1990. 367 с.
3. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : монография. Ялта : РИО РВУЗ „КГУ", 2012. 384 с.
21. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
4. Денисова О., Поникарова В. Формирование продуктивного копинг-поведения педагогов-дефектологов в условиях построения инклюзивного образовательного пространства. URL : http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1500.
5. Дікова-Фаворська О. М. Критерії і бар'єри соціалізації людей з функціональними обмеженнями. *Вісник Одеського національного університету „Соціологія і політичні науки"*. Т.12. Випуск 6. Одеса, 2007. С. 457–466.
6. Егоров В. В., Скибицкий Э. Г., Храпченков В. Г. Педагогика высшей школы : учебное пособие. Новосибирск : САФБД, 2008. 260 с.
7. Інвалідність та суспільство : навчальний посібник ; *„Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні" : Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту* / Л. Байда, та ін. ; заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова-Енс. Київ, 2011. 188 с.
8. Караман О. Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. … доктора педагогічних наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ, 2013. 440 с.
9. Керницький О. М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : зб. наук. пр. Харків : УІПА, 2013. №38–39. С. 43–49.
10. Колесникова И., Горчакова-Сибирская М. Педагогическое проектирование. Москва : Издательский центр „Академия", 2005. 228 с.
11. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять „виховний простір" та „виховне середовище". *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2009. № 2 (200). С. 4–11.
12. Ніколенко Л. М. Формування лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань : автореф. … дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Слов'янськ, 2013. 20 с.
13. Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009 – 2012 роки : Наказ Міністерства освіти і науки

України від 11.09.2009 р. № 855 URL : http://document.ua/pro-zatverdzhennja-planu-dii-shodo-zaprovadzhennja-inklyuziv-doc1291.html.ua/legislation/Vishya _osvita/301 38/

14. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. №875-XII. Права інвалідів в Україні. Київ : Сфера, 2002. С. 165–169.

15. Пронина Л. А. Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний. *Аналитика культурологии : электронное научное издание.* 2007. №1 (7). URL : http//www. anaelculturolog.ru/indtxphp?module=subjects&func=viewpage& pagtid=277

16. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти : дис. … докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Харків, 2014. 400 с.

17. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование : опыт методологической рефлексии. *Целостный учебно-воспитательный процесс* : *исследование продолжается.* 2001. Вып. 5. С. 22–30.

18. Симаева И. Н., Хитрюк В. В. Инклюзивное образовательное пространство SWOT-анализ. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2014. Вып. 5. С. 31–39.

19. Социологический энциклопедический словарь на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / З. Голенкова и др. ; под. ред. Г. Осипова. Москва : Издательская группа ИНФРА М–НОРМА, 1998. 488 с.

20. Фрумин И., Эльконин Б. Образовательное пространство как пространство развития („школа взросления"). *Вопросы психологии*. 1993. №1. С. 24–32.

21. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. … дис. канд. соціолог. наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології". Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 20 с.

22. Фудорова О. М. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університет сякої освіти. URL : http: // dspace. univer. Kharkov. ua. bitstream/ _ 123456789/ 4795/2 Fudorovapdf.

23. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2013. № 3 (79). С. 189–194.

24. Цимбалару А. Д. Компетентнісно-структурний аналіз поняття „освітній простір" URL : http://www.rusnauka.com/20_PRNiT_2007/ Pedagogica/ 23997.doc. htm]/.

25. Цимбалару А. Д. Моделювання інноваційного освітнього простору загальноосвітнього навчального закладу. URL : http://www.ime.edu-ua.net

26. Чепурышкин И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 „Общая педагогика и история педагогики". Казань, 2006. 273 с.

27. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

28. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКиПРО, 2003. 156 с.

29. Якушкина М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки. *Академический вестник института педагогического образования и образования взрослых РАО* / *Человек и образование*. № 2 (35), 2013. С. 66–69.

1.4. Забезпечення здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами: світовий та вітчизняний досвід

Світове співтовариство сьогодні стоїть перед вирішенням низки проблем, пов'язаних з переходом до постіндустріального інформаційного суспільства в епоху економічних, політичних і соціальних змін, що вимагають передусім прискореного реформування системи освіти. Особливо це стосується задоволення освітніх потреб громадян протягом усього життя і доступу до навчання і професійної підготовки всіх, хто має необхідні здібності і відповідну підготовку, зокрема людей з інвалідністю. Нові ідеї все більше впливають на формування толерантного ставлення суспільства до молоді з інвалідністю, що відкриває нові можливості для розвитку інтегрованого та інклюзивного навчання в системі вищої освіти.

Як справедливо стверджує О. Дікова-Фаворська, у жорстких умовах конкуренції виживає тільки підготовлений, компетентний, упевнений у собі суб'єкт нових економічних відносин. Отже, саме якісна вища освіта виступає основним каналом успішної соціальної інтеграції та фактором самореалізації молодої людини і входить у десятку найбільш важливих цінностей. Авторка наголошує, що здобуття вищої освіти, престижної спеціальності, гідно оплачуваної праці для осіб з інвалідністю – чи не єдина можливість подолати стан відчуження, соціальної ексклюзії, у якому вони опинилися через об'єктивні умови, пов'язані зі станом здоров'я [5].

Н. Васильєва вважає неможливим нормальне існування і розвиток людини з інвалідністю без вищої освіти, оскільки спостерігається пряма залежність рівня матеріального благополуччя від рівня освіти особи з інвалідністю, а випускники вищих навчальних закладів мають на 80 % більше шансів знайти роботу, ніж люди без вищої освіти. Дослідниця зазначає, що для людей з інвалідністю вища освіта життєво важлива, оскільки є найефективнішим механізмом розвитку особистості, підвищення її соціального статусу, дає свободу вибору цілей, духовну і матеріальну незалежність, надає життєвої стійкості і гармонізує існування людини з інвалідністю, є провідним чинником підвищення якості життя, її адаптації, інтеграції в суспільство та формування стилю незалежного життя. Безумовно, ступінь вирішення проблеми доступності вищої освіти для молоді з інвалідністю відображає ступінь розвитку демократичних процесів, соціального партнерства, плюралізму і гуманізації суспільства, яке турбується про найбільш незахищену частину населення [2].

За рубежем на проблематику вищої освіти молоді з інвалідністю науковці почали звертати увагу з кінця 1980-х років [40]. В університетах поступово зміщувались акценти від проблем академічної успішності до включення гнучких технологій визначення і вирішення різних проблем у процесі навчання студентів з інвалідністю [32]; розпочався аналіз життєвого досвіду молоді з різними формами інвалідності, створення доступного середовища для навчання у закладі вищої освіти та системи підтримки [28; 29; 31]; обговорення аспектів соціальної

ідентичності студентів, їх складного шляху до одержання знань, зміни ставлення до себе, до своєї професії, встановлення стосунків із друзями, наставниками і колегами через бар'єри переважно соціального характеру [33; 34]; видання навчальних посібників для викладачів і допоміжного персоналу вишу, в ролі яких виступали координатори програм підтримки осіб з інвалідністю – переважно спеціалісти із соціальної роботи [38; 39]. Розпочався розгляд політики і заходів відносно студентів з інвалідністю за програмою незалежного (дистанційного) навчання [30; 36].

Необхідно відзначити, що багаторічний досвід навчання дітей у спеціальних закладах освіти і зростання осіб з інвалідністю демонструють збільшення з кожним роком фінансових витрат на спеціальну освіту, що стає тягарем для країн з високим рівнем інвалідності, навіть економічно благополучних. Це стало одним з основних аргументів для переходу до інтегрованого навчання не лише в середній освіті, але й застосування з самого початку інтегрованого навчання та закриття існуючих спеціальних закладів вищої освіти в розвинутих країнах світу [18].

Провідну роль у реформуванні системи спеціальної вищої освіти та її трансформації в систему інтегрованого навчання відіграли документи ООН та ЮНЕСКО [37]. Інтеграційні процеси у вищій школі мали у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але з урахуванням особливостей навчання дорослих людей.

У країнах *Західної Європи і Північної Америки* можна виділити наступні основні компоненти технології вищої інтегрованої освіти:

- інформування абітурієнтів та допомога до вступу у заклад вищої освіти;
- забезпечення фізичного доступу до приміщення навчального закладу;
- адаптація традиційних педагогічних практик до потреб осіб з інвалідністю.

Для реалізації технології створювалися так звані безбар'єрні містечка зі спеціально пристосованими для осіб з інвалідністю навчальними корпусами (облаштування пандусами, міжповерховими підіймачами), гуртожитками; студенти забезпечуються технічними засобами навчання; створюються спеціальні умови в бібліотеках; є можливість замовляти записи навчального матеріалу на касету або диск; аудиторії обладнано мікрофонами; психологи, медики, соціальні працівники надають фахову допомогу. У закладі вищої освіти працює уповноважений у справах студентів з особливими освітніми потребами [19].

Кожна з країн мала свої особливості забезпечення процесу інтеграції у вищій школі відповідно до існуючих там класифікацій вад здоров'я людини.

Так, студенти з інвалідністю, які навчаються в університетах *США*, складали 6,7 % від загальної кількості студентів ЗВО, порушення, які вони мали, було розподілено за п'ятьма видами: порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні розлади та *інвалідність труднощів у навчанні*. Водночас слід зауважити, що у цих закладах було запроваджено службу підтримки, яка при зверненні людини з інвалідністю і наданні довідки про потребу в тих чи інших послугах у навчанні, складала з ним угоду про консультативну, фінансову, технічну, побутову, медичну, юридичну допомогу. Для задоволення потреб студентів з

інвалідністю в університетах діяли клінічні і реабілітаційні центри, майстерні для ремонту інвалідних візків, центри інформаційних технологій та комп'ютерного навчання, служби перевезень студентів, центри відпочинку та туризму. Федеральне агентство з реабілітації здійснювало фінансову підтримку навчання, у разі потреби залучаючи до навчального процесу записувачів, начитувачів, тьюторів з навчальних дисциплін [23, с. 10].

В університетах *Великої Британії* абітурієнтів з інвалідністю, які складають 5,7 % від загальної кількості студентів, зараховують на навчання лише за наявності в них одного з наступних шести видів інвалідності: дислексія, приховані захворювання (діабет, епілепсія, астма), психічні розлади, порушення слуху, порушення зору, порушення опорно-рухового апарату. Як відомо, в університетах і коледжах Великої Британії робота передусім спрямована на створення *архітектурної безбар'єрності університетських містечок, забезпечення студентів технічними засобами навчання, допомогу консультантів, психологічну, соціальну та медичну підтримку.* Зокрема, у країні функціонує Національне бюро для студентів з інвалідністю, в якому можна отримати інформацію про всі заклади вищої освіти Великої Британії, необхідну консультативну допомогу з питань навчання, обрання професії, працевлаштування. Бюро проводить наукові дослідження, організовує конференції, здійснює публікації, висвітлюючи проблеми і досягнення молоді з інвалідністю, налагоджує ділові стосунки між фахівцями та людьми з інвалідністю, співпрацює з громадськими організаціями осіб з інвалідністю.

У Кембриджському університеті ефективно діє *Центр підтримки студентів з інвалідністю.* На сайті Центру репрезентується інформація стосовно послуг університету – „Путівник для абітурієнтів". Студенти забезпечуються індивідуальними навчальними програмами, адаптованим житлом, мають можливість найняти персонального асистента, обговорити питання розвитку майбутньої кар'єри з радником Центру.

У Шотландії законодавство про вищу освіту вимагає від вишів публікувати меморандум з питань інвалідності з відображенням інформації про можливості забезпечення навчання осіб з інвалідністю, досягнуті успіхи і плани на майбутнє у цій сфері діяльності. Студенти з особливими освітніми потребами денної форми мають право на фінансову підтримку, якщо доведуть, що їх інвалідність впливає на вибір тієї чи іншої професії. Вони також мають право отримати основну допомогу для покриття витрат на екзамени, пільгового придбання спеціального обладнання, а також спеціальну додаткову допомогу для придбання коштовного обладнання та безкоштовну немедичну індивідуальну допомогу (персонального асистента). Досвід показав, що методи викладання, які є корисними для студентів з інвалідністю, приносять користь всім студентам, а методи навчання, що не відповідають потребам людей з інвалідністю створюють такі ж самі, хоча й часто латентні, бар'єри в освіті здорових людей. Контроль знань студентів з інвалідністю здійснюють переважно методом анонімного оцінювання з

залученням до процесу моніторингу самих студентів як найавторитетніше джерело інформації про потреби і якість послуг [26, с. 115 – 126].

Цікавим є досвід роботи зі студентами з інвалідністю у Відкритому університеті Великої Британії. Позицію університету викладено в Декларації політики стосовно студентів з інвалідністю з акцентом на залучення їх до максимальної участі в усіх сферах життя університету, гарантії здобуття якісної освіти відповідно до розумових здібностей та адаптації навчальних матеріалів до індивідуальних потреб студентів. Забезпечується доступність і можливість навчання в університеті всіх бажаючих, незалежно від ступеня важкості вад здоров'я. Особам, які готуються вступати до університету, надсилаються інформаційні бюлетені з висвітленням умов навчання осіб з інвалідністю, їх відвідують вдома для підтвердження наміру до співпраці з університетом; забезпечується комунікація між консультантами та абітурієнтами. Перший крок в організації співпраці полягає у виявленні студентів з найбільш серйозними фізичними недоліками, які викликають труднощі в навчанні. Наступним кроком є розробка системи заходів зі збору, підтвердження і розповсюдження інформації про студентів з особливими освітніми потребами серед всіх співробітників університету, визначення сутності проблем кожного абітурієнта і студента з інвалідністю та прийняття адекватного рішення. Після вступу до університету виявляють студентів, які навчаються з метою просування по службі чи зміни місця роботи, і надають їм вичерпну інформацію та поради спеціалістів для ефективного суміщення отриманих знань в університеті із самостійною професійною діяльністю.

З метою подолання страхів, що формують відчуття неповноцінності, у період проходження складного психологічного періоду – звикання абітурієнтів і студентів до нового способу життя в університеті, *здійснюють психологічну допомогу в стимулюванні самовпевненості та успішності*. Для розвитку навиків навчання першокурсниками з інвалідністю розроблено систему ефективного навчання, яка включає вибір і застосування необхідного обладнання (персональний слуховий апарат, система візуальних комунікацій при порушеннях слуху чи диктофон при ослабленні зору), персональне консультування, доступ до інформації через звуко- і аудіозаписи лекцій, тактильні ілюстрації, систематизацію і відновлення інформації, методичні розробки для навчальної роботи і екзаменів. Для попередження розвитку інтелектуальної безперспективності, пов'язаної з невідповідністю шкільної програми, перерваним навчанням чи неправильно вибраним навчальним курсом, застосовують пояснення до вибору курсу. Так, студентам з вадами слуху пропонують працювати переважно з текстом, а слабозорим – використовувати аудіоматеріали.

Декларація вимагає надання постійної інформації і консультацій викладачів щодо можливостей повної і неповної зайнятості студентів з особливими освітніми потребами для задоволення їх спеціальних потреб. Розроблено систему заходів і послуг для максимальної реалізації можливостей студентів цієї категорії: послуги асистентів, які можуть читати вголос чи записувати необхідне; організація роботи

окремих невеликих груп студентів з вадами слуху за підтримки викладачів; застосування альтернативних методів студентами з вадами опорно-рухового апарату і порушеннями мови при необхідності виконання таких спеціальних дій, як догляд за дітьми в дитячому садочку, відвідування бібліотек, робота в архівах, анкетування та ін.; використання спеціально виготовлених тактильних діаграм для демонстрації діаграм і статистичних даних студентам з ослабленим зором; виготовлення всіх навчальних матеріалів у друкованому вигляді і записах на аудіоплівку або на спеціально виготовлену фонографічну книгу для студентів з ослабленим зором; застосовання альтернативних завдань для проведення контрольних робіт і здачі екзаменів студентами зі значними порушеннями зору для заміни тих, які не можуть бути виконані за станом здоров'я; можливість здачі екзамену вдома з застосуванням альтернативних методів при важких фізичних вадах, у випадках з повільною розмовою, читанням, писанням у студентів; застосування індивідуального підходу у випадку запізнень з виконанням навчальних завдань чи неможливості здачі екзамену в звичайному режимі через поважні причини з можливістю зарахування в деяких випадках того чи іншого курсу дисципліни без екзамену. Наступний пункт Декларації вимагає здійснення всіх можливих практичних кроків для того, щоб студенти з інвалідністю могли брати активну участь у житті університету. Консультативна служба університету забезпечує зв'язок студента з зовнішнім світом при різкому обмеженні соціальних і культурних контактів. Водночас намагаються переконати таких осіб в тому, що вони можуть жити повноцінним життям в університетському середовищі. Як альтернативу використовують регулярні контакти з групою і викладачами по телефону. Працюють групи добровольців для надання допомоги студентам з інвалідністю вдома чи в університеті. Практикується підготовка студентів з інвалідністю за „парною" схемою, згідно з якою студент з вадами зору працює в парі зі здоровим студентом чи з декількома студентами, які вивчають той же курс. Після цього студент з інвалідністю працює самостійно, отримуючи необхідну консультацію викладача. За цією системою долаються труднощі в навчанні студентів з важкими захворюваннями (неможливості тримати книгу, гортати сторінки чи тримати прямо голову). Декларація передбачає також участь університету у вирішенні питань щодо працевлаштування студентів з інвалідністю, внесення вкладу в наукову розробку проблем навчання осіб з інвалідністю, встановлення контактів з іншими закладами освіти країни і зарубіжжя, які займаються цією проблемою [26].

Оцінивши досвід організації роботи у Відкритому університеті Великої Британії, хочемо відзначити, що більшість застосованих технологій і методів не вимагають залучення значних додаткових фінансових і матеріальних ресурсів і реалізуються завдяки раціональній організації праці, активній і цілеспрямованій взаємодії учасників навчально-виховного процесу та відповідальному ставленню колективу до виконання поставлених завдань. Особливої уваги заслуговує досвід організації роботи з абітурієнтами і студентами молодших курсів з питань уточнення їх особливих навчальних потреб, профілактики вторинних порушень з

боку нервової системи, попередження „інтелектуальної безвиході" при відставанні в навчанні. Цінним є також досвід включення студентів з інвалідністю, зокрема з важкими порушеннями функцій, до суспільно активного життя.

Політику університету м. Едмонтон штату Альберта *(Канада)* засновано на традиціях додаткового супроводу студентів з інвалідністю з повним їх доступом до університетських послуг: забезпечення освітніми програмами, які відповідають їх інтелектуальним можливостям, у межах програмних квот, можливість внесення змін до програмних курсів та екзаменаційних процедур для успішного завершення навчання. Служба спеціальної підтримки осіб з обмеженнями життєдіяльності, що є в університеті, разом з іншими підрозділами університету здійснює різноманітну роботу: визначає потреби студентів у послугах, консультує з особистих питань та по навчанню, розробляє освітні програми, забезпечує адаптивними технологіями та допоміжними навчальними пристроями, надає послуги з розробки стратегії навчання та допомоги у підготовці до екзаменів, організації послуг тьюторів та ін. [27, с. 275].

У *Німеччині* в студентів визначають чотири види інвалідності: обмежені фізичні можливості, психічні розлади, розумова відсталість, поєднання декількох захворювань [35]. Для абітурієнтів створено однакові можливості для здобуття вищої освіти при вступі до університету. Прийом на навчання абітурієнтів з інвалідністю проводиться без іспитів з урахуванням оцінок, одержаних в школі, та результатів співбесіди з професором. *Кожен заклад вищої освіти має відділ з надання допомоги студентам з інвалідністю*, в якому надають професійну консультацію, визначають рівень підготовленості до навчання, здійснюють профорієнтацію, проводять співбесіди, сприяють адаптації до студентського життя, готують до подолання можливих труднощів, інформують про індивідуальні технічні засоби навчання і можливості їх придбання. Студенти, які потребують допомоги в навчанні, отримують особистого асистента на певну кількість годин на місяць. Ці функції нерідко виконують студенти того ж вишу, які несуть альтернативну службу при університеті. Із-поміж послуг можна виокремити допомогу з пошуку необхідної літератури, з написання семестрових робіт та ін. Студентам з вадами зору асистенти читають вголос навчальну літературу, для нечуючих – конспектують лекції, а студентам з вадами опорно-рухового апарату – допомагають переміщуватись територією університету. Асистенти надають також необхідну допомогу на місці проходження практики. Студенти мають право отримати необхідні для навчання додаткові технічні засоби, наприклад, ноутбук, оснащений спеціальними програмами. В університетських бібліотеках для слабозорих студентів спеціально обладнано робочі місця, їм надається література в аудіоформаті. Існує також служба з начитування книг. Студенти з інвалідністю мають право на продовження строку здачі семестрових робіт, заміну письмового екзамену на усний чи навпаки, а також складання іспиту в індивідуальному порядку. Університет Карлсруе розпочинає роботу зі школярами ще за два роки до їх випуску. *Для цього існує система „школа-університет", згідно з якою фахівці університету виступають у школах з інформацією про університет, проводять*

дні відкритих дверей, організовують „круглі столи" з проблем навчання в університеті [21; 23].

Що стосується *вищої освіти* молоді з інвалідністю, то ця проблема найбільш успішно вирішується в університетах США, де вперше створено систему вищої інклюзивної освіти осіб з інвалідністю. *Правову основу* інклюзивної моделі освіти складає стаття 504 Закону „Про реабілітацію", 1973 р., Закон „Про американців з інвалідністю", 1990 р.

Теоретичну основу технології вищої інклюзивної освіти складає філософія незалежного життя, тобто необхідність створення рівних можливостей для навчання відповідно до потреб студента з інвалідністю та участі в житті колективу.

Сутність технології полягає в створенні спеціальних умов, які компенсують обмеження життєдіяльності студентів з особливими освітніми потребами, але ЗВО має право не створювати спеціальні умови, якщо вони несуть загрозу для здоров'я і безпеки інших осіб чи тягнуть за собою принципові зміни освітніх програм або надмірні фінансові витрати. Такий підхід у країні вважається розумним пристосуванням.

Мета технології полягає в забезпеченні такого функціонування ЗВО, яке створює для всіх студентів з особливими освітніми потребами (незалежно від виду і важкості інвалідності) рівні можливості з іншими студентами у доступі до освітніх програм і послуг навчального закладу, а також формування у студентів з особливими освітніми потребами навиків самостійного прийняття рішень, необхідних для персонального і професійного розвитку.

При використанні технології інклюзивного навчання студентів з інвалідністю вирішуються наступні основні завдання:

- захист прав та інтересів студентів, пов'язаних з навчанням у закладі вищої освіти;
- створення спеціальних умов для навчання;
- залучення до участі в освітніх програмах та іншій діяльності ЗВО студентів з інвалідністю нарівні з іншими студентами.

Практика інклюзивної вищої освіти в США передбачає дотримання певних вимог, зокрема, абітурієнт з інвалідністю повинен мати необхідний рівень освіти і показати при складанні вступних випробувань результати нарівні зі здоровими абітурієнтами.

Однакові можливості забезпечуються створенням фізичної доступності приміщень ЗВО, організацією транспортних перевезень між об'єктами вишу, створенням умов, що компенсують обмеження життєдіяльності студентів з інвалідністю. Спеціальні послуги забезпечує відділ зі справ осіб з інвалідністю, штат якого складається з постійних і тимчасових працівників. Постійні працівники організовують спеціальні послуги, їх функції розподіляються залежно від кількості студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО. При невеликій кількості таких студентів кожен співробітник вирішує певну кількість питань (адаптація екзаменів, допоміжні технології та ін.). При великій кількості студентів (понад 1000) кожний співробітник займається певною категорією осіб з інвалідністю.

Тимчасових працівників (перекладачі жестової мови, помічники з написання або читання та ін.) наймають у міру необхідності та звільняють після екзаменів. Послуги зі створення спеціальних умов надають також медичний і тьюторський центр, центри працевлаштування, психологічної допомоги, бібліотека, департамент ремонту і реконструкції. Відповідно до законодавства США послуги студентам з інвалідністю зі створення спеціальних умов надаються безкоштовно.

Спеціальні умови для навчання студентів з інвалідністю включають:

- створення фізичної доступності приміщень університету, організацію транспортних перевезень студентів з інвалідністю між об'єктами закладу вищої освіти, створення умов, які компенсують обмеження життєдіяльності;

- адаптацію процедури складання екзаменів (збільшення часу на складання екзамену на 50 %, 100 % чи необмежено; дозвіл споживати їжу чи користуватись туалетом під час екзамену, надання послуг помічника з написання або читання, надання можливості працювати в звукоізольованому кабінеті, користуватись під час екзамену комп'ютером, „розмовляючим" калькулятором, диктофоном, спеціальними програмами для комп'ютера);

- адаптацію освітнього процесу (дозволено не вивчати деякі предмети, якщо це не шкодить оволодінню професією, скоротити навчальне навантаження шляхом перенесення деяких предметів на наступний семестр, впроваджувати гнучкий графік відвідування занять і виконання завдань);

- тьюторські послуги (додаткові заняття із засвоєння предметів, послуги спеціалістів з розвитку навиків читання, письма, здачі тестів).

До спеціальних послуг у навчанні відносяться конспектування чи відеозапис лекцій, допомога в написанні при виконанні домашніх завдань, надання помічника для роботи в бібліотеці чи лабораторії, надання послуг перекладача жестової мови під час навчального процесу, аудіозапису книг, друкованих матеріалів шрифтом Брайля чи великим шрифтом та навчання слабозорих орієнтації в приміщеннях ЗВО, надання спеціального програмного забезпечення навчання та спеціального обладнання. Для студентів з інвалідністю організовуються додаткові заняття, функціонують групи взаємної підтримки, проводяться заняття з адаптивної фізкультури, тренінги з навчання навикам спілкування при влаштуванні на роботу. Спеціальні умови створюють для кожного студента індивідуально відповідно до наявних обмежень життєдіяльності та цілей навчання у закладі вищої освіти [7].

Розглянуті технології інклюзивного навчання студентів з інвалідністю спрямовані на забезпечення їх рівноцінної участі в освітніх програмах та в інших сферах діяльності ЗВО.

Проаналізований матеріал свідчить про значні досягнення в США у наданні можливостей здобуття вищої освіти людям з інвалідністю в університетах, пристосованих для інтегрованого та інклюзивного навчання. Цей досвід може бути прикладом для впровадження інклюзивної вищої освіти в Україні за умови врахування специфіки національної системи освіти і соціального захисту осіб з інвалідністю.

Незважаючи на суттєві переваги інклюзивної вищої освіти, не всі люди з важкими вадами здоров'я можуть нею скористатись через неможливість відвідувати заклад освіти. Тому останнім часом набуває розвитку дистанційна форма навчання, побудована на основі сучасних інформаційно-телекомунікаційних технологій, і в багатьох аспектах вона є альтернативою інклюзивній формі. Зупинимось детальніше на сучасних досягненнях дистанційного навчання та на досвіді його використання у здобутті вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами.

Дистанційне навчання в багатьох країнах світу визнано найбільш перспективною і важливою складовою системи вищої освіти і небезпідставно вважається освітою сучасності. У 1994 р. з метою розширення системи дистанційної освіти Європейською комісією було прийнято міжнародну програму PHARE, до якої залучено 11 країн [4].

Важливість дистанційного навчання для людей з інвалідністю відзначено у статті 128 Маастрихтської угоди і в підготовленому Комісією Європейського Союзу „Меморандумі про відкрите та дистанційне навчання в сфері вищої освіти" (1992). Зокрема, Європейський Союз декларує, що дистанційне навчання має стати важливим інноваційним елементом у загальноєвропейській системі вищої освіти і орієнтує на створення міжнародного середовища дистанційного навчання для осіб з інвалідністю і людей з хронічними захворюваннями [9; 11, с. 435].

В університеті Вісконсину (штат Вісконсин США) для молоді з фізичними вадами, яка не може приїхати до ЗВО чи навчатись у звичайній аудиторії, використовують програму Незалежного (дистанційного) навчання. Для інформування студентів в університеті підготовлено каталог курсу Незалежного навчання, який містить необхідні роз'яснення політики навчального закладу, прав і обов'язків студентів з інвалідінстю. Планування навчання відповідає змісту курсу та індивідуальним потребам студентів. При цьому ретельно розробляють програми технічних послуг, використовуючи індивідуальний підхід до кожного студента для забезпечення відчуття комфорту під час навчання. Реалізація на практиці основних принципів незалежного навчання включає наступні компоненти: інформування студентів з інвалідністю чи їх представників про зміст програми і можливості надання освітніх послуг; індивідуальне планування технічної допомоги і доступу студентів до певних ресурсів; забезпечення доступності навчання, навчальних матеріалів, тестування; навчання і підтримка викладачів і допоміжного персоналу; отримання субсидій для навчання і допомоги студентам з інвалідністю; використання нових технологій, особливо технічних розробок, які покращують чи полегшують підтримку і доступ студентів з інвалідністю до матеріалів інституту. Технічна допомога в навчанні включає надання навчальних матеріалів, які пересилаються студентам у вигляді аудіокасети з записом навчальної програми, письмових завдань, екзаменаційних тестів. Планування технічної підтримки і доступу студента до ресурсів навчального закладу в кожному конкретному випадку забезпечує співробітник, який здійснює зв'язок зі студентами з інвалідністю і координує діяльність

адміністрації, спеціалістів і викладачів у питаннях технічної підтримки. Доступність навчальних матеріалів реалізується в основному через переведення всіх друкованих матеріалів навчальних курсів на електронні носії, оскільки електронний формат дозволяє видати матеріал в різних варіантах, починаючи з аудіо і закінчуючи шрифтом Брайля. Для студентів з вадами слуху готуються тексти в аудіозаписі і відеоматеріали з титрами. Необхідну інформацію передають поштою, телефоном, через комп'ютерні мережі та при особистих контактах з викладачами для вирішення потреб в технічній допомозі. Для студентів з вадами зору викладачі віддають перевагу записам на аудіокасеті побажань і відповідей на запитання, а не їх написанню; поданню виконаних завдань у вигляді аудіозапису чи на дискеті. Через аудіозапис викладачі передають студентам свої коментарі і демонструють правильні варіанти вимови при її порушенні. Серед інших видів допомоги використовують збільшення часу на виконання завдань, передачу великого обсягу усних чи графічних матеріалів через телетайп для слабозорих студентів. Для забезпечення доступності тестування використовують особисті сайти студентів, які контролюються викладачами, зміни формату контролю надають можливість записати відповідь на аудіоплівку, відповідати усно, а не письмово. Обов'язковим компонентом у *реалізації незалежного навчання виступає підготовка викладачів до роботи зі студентами з інвалідністю. Її здійснюють шляхом проведення семінарів з обговоренням типів фізичних недоліків у студентів і можливих форм допомоги в навчанні.* Для отримання нових технологій у сфері технічної підтримки студентів з інвалідністю рекомендовано *широке використання джерел в Інтернеті*, серед яких найбільш інформативним вважають DSSHE (Допомога студентам з інвалідністю, які здобувають вищу освіту). Це джерело надає свіжі дані про нові технології і пропонує поради з вирішення конкретних проблем [13].

Таким чином, у міжнародній практиці вже накопичено досить значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, однак ця система перебуває на етапі пошуків оптимальних варіантів інклюзивного навчання студентської молоді з інвалідністю. Використання так званої „зворотної інклюзії", очевидно, не має перспектив через більшу привабливість звичайних закладів вищої освіти для здорових студентів та закладів з використанням технології вищої інклюзивної освіти.

В Україні успішність задоволення людей з інвалідністю у навчанні значною мірою залежить від якості нормативно-правової та законодавчої бази галузі вищої освіти, від того, чи відповідає вона сучасним гуманістичним тенденціям розвитку суспільства, що є надійним підґрунтям та системою орієнтирів у практичній діяльності закладу вищої освіти.

Незважаючи на певні досягнення в нормативно-правовому забезпеченні освіти людей з інвалідністю, в Україні лише поодинокі заклади прийняли і реалізують внутрішній розпорядок для забезпечення навчання студентів з інвалідністю. Ініціативи цих закладів та законодавчі преференції для осіб з інвалідністю сприяли поступовому збільшенню загальної чисельності студентів з

інвалідністю у ЗВО. За даними Міністерства освіти і науки України, зазначеними в Національній доповіді „Про становище інвалідів в Україні", кількість таких осіб, які навчаються у закладах вищої освіти I – II рівнів акредитації, зменшується, а кількість тих, хто навчається у закладах вищої освіти III – IV рівнів акредитації, з року в рік зростає [17].

У цілому в Україні загальна ситуація характеризується тим, що зі 100 молодих людей з інвалідністю віком до 40 років, що могли б навчатись у ЗВО, зараз вищу освіту здобувають тільки двоє. Обмежений доступ осіб з інвалідністю до вищої освіти пов'язують зі страхом перед непристосованістю до нового середовища, незабезпеченістю безбар'єрного доступу, відсутністю спеціально пристосованого громадського транспорту для перевезення користувачів інвалідних візків, відсутністю спеціальних пристроїв і оснащення у вишах, нерозробленістю методики викладання для студентів з інвалідністю [15].

Першим недержавним закладом освіти України I – II рівнів акредитації, у якому в 1996 р. розпочалось інтегроване навчання студентів з інвалідністю, став Таврійський коледж (м. Сімферополь). Для навчання студентів з порушеннями опорно-рухового апарату в коледжі здійснено технічне оснащення навчальних приміщень, розроблено корекційно-реабілітаційні програми, проводиться соціально-психологічний супровід навчання. Аналогічні умови створено в Національній металургійній академії України (Регіональний центр освіти інвалідів), у Донбаському інституті техніки і менеджменту (Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями), у Кримському гуманітарному університеті (спеціалізований факультет для підтримки осіб з вадами опорно-рухового апарату), у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (Науково-методичний центр освіти та соціальної реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності).

Аналіз наукової літератури та практичний досвід дозволяють зробити висновок, що мотивація абітурієнтів з інвалідністю вступати до ЗВО нерідко знижена. Частіше вступають до вишів абітурієнти з інвалідністю, які мають досвід інтегрованого навчання в ЗОШ. До важливої складової соціально-педагогічної роботи на етапі підготовки молоді з інвалідністю щодо вступу до закладу вищої освіти відносять професійну орієнтацію з визначенням індивідуальних нахилів і здібностей до оволодіння тією чи іншою професією, психофізичних можливостей і прагнення до навчання. Цю роботу в поєднанні з довузівською підготовкою шляхом інтеграційного включення їх в університетське середовище деякі автори рекомендують розпочинати з 12 – 14-літнього віку для своєчасного формування професійної позиції підлітка та подальшого успішного навчання [12; 14].

Для випускників з вадами зору в середній школі рекомендовано проводити спеціальну підготовку до навчання у ЗВО, яка полягає у формуванні навичок спілкування з незнайомими людьми, орієнтації у великому незнайомому просторі, швидкій техніці письма не лише шрифтом Брайля, але і плоским шрифтом, формуванні усвідомленої потреби самостійного подолання труднощів і потреби у

використанні доступної техніки для полегшення навчання майбутнього студента [24].

С. Котова пропонує створення центру допомоги абітурієнтам з вадами зору для встановлення контактів з ЗВО із метою зменшення відмов у прийомі документів, допомоги в друкуванні екзаменаційних тестів шрифтом Брайля при вступі до вишу; проведення семінарів для старшокласників з роз'ясненням їх прав і пільг на здобуття вищої освіти, індивідуального консультування з питань вибору навчального закладу; навчання старшокласників комунікативних навичок, проведення тренінгів з адаптації до нового середовища.

Для забезпечення рівного доступу молоді з інвалідністю до вищої освіти рекомендовано формувати позитивну громадську думку щодо доцільності сумісного навчання здорових студентів зі студентами з інвалідністю, розробляти навчально-виховні програми з урахуванням особливостей студентів цієї категорії, впроваджувати у навчально-виховний процес спеціальні методи, педагогічні технології, адаптивні технічні засоби та комплексні програми інтеграції, адаптації і самореалізації молоді з інвалідністю [5].

Основний зміст соціальної роботи в зазначених закладах полягає в раціональній організації навчального процесу: створенні спецгруп по 8 – 10 студентів, забезпеченні конспектами лекцій в електронному варіанті з можливостями озвучення файлів для студентів з вадами зору, виготовленні спеціальних адаптованих методичних посібників та залученні сурдопедагога для роботи зі студентами з вадами слуху, застосуванні мультимедійної техніки, сенсорних поліекранів, мультимедійних підручників, проведенні додаткових спецкурсів з розвитку мовлення, логічного мислення та жестової мови. Здійснюються заходи з оздоровлення студентів у спортивно-оздоровчому таборі, залучення до занять спортом, до участі в роботі творчої фото-, відеостудії та в реалізації проектів „Мистецтво для всіх" та „Комп'ютерний дизайн". Центр духовно-інтелектуального розвитку та професійної реабілітації молоді з обмеженими фізичними можливостями здійснює формування бази даних, професійну діагностику та спрямованість молоді з інвалідністю, розробку індивідуальних програм супроводу навчання з елементами соціокультурного, духовного та психологічного розвитку з визначенням ефективності супроводу, сприяння працевлаштуванню та подальшому підвищенню кваліфікації випускників інституту. Факультет підтримки осіб з вадами опорно-рухового апарату забезпечує спеціалізований медичний, психологічний, сомато-фізіологічний та культурно-естетичний супровід навчання студентів з інвалідністю відповідно до індивідуальних програм [27, с. 275]. Наведені дані свідчать про переважно корекційно-реабілітаційні напрями діяльності і відсутність інклюзивних тенденцій розвитку згаданих закладів освіти.

О. Фудорова вважає, що ринок університетських послуг для людей з інвалідністю визначається такими обставинами, як рівень якості середньої освіти осіб з інвалідністю, інформованість про права та допоміжні гарантії у сфері вищої освіти, про наявність спеціальних проектів підтримки навчання у вишу, наявність

технічних засобів навчання для осіб з вадами слуху і зору. Негативно впливає необхідність суміщення навчання та медичної реабілітації; відсутність відповідних зручностей у ЗВО, недостатнє забезпечення навчальною та методичною літературою та спеціальними інформаційними технологіями. Авторка звертає увагу на заходи, які необхідно спрямовувати на інтеграцію осіб з інвалідністю у систему вищої освіти, поділяючи їх на інституційні зміни (архітектурні, просторові, введення посади координатора або організація підрозділу роботи з інвалідами, організація служб і сервісів для осіб з інвалідністю) та індивідуальну підтримку (надання стипендій, грантів, державних освітніх позик). У комплексній програмі інтегрованого навчання у ЗВО науковець рекомендує виділяти медичну, психологічну, інформаційну, комунікативну та соціальну складову, що включає зміну соціального простору через розвиток технології долання соціальних стереотипів [25].

Варто відзначити, що серед вітчизняних вишів існують заклади, які досягли суттєвих позитивних результатів у організації соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами. Серед них провідне місце займає Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" (Університет „Україна") – заклад вищої освіти III – IV рівня акредитації інтегрованого типу, відкритий для молоді неоднакового рівня підготовки, диференційованих соціальних можливостей і з різним станом здоров'я. Метою університету є надання освітніх послуг усім бажаючим, але передовсім тим, кого прийнято називати „люди з особливими освітніми потребами". У його структурі близько 30 територіально відокремлених структурних підрозділів (ТВСП) у багатьох містах України, навчання відбувається за освітніми програмами різних ОР („молодший спеціаліст", „бакалавр", „магістр"). Це інститути, коледжі, філії, факультети. Щорічно в університеті серед здорових однолітків навчається близько 6 % студентів з інвалідністю, тоді як по Україні – близько 0,04 %. Найбільшу групу серед них складають студенти із захворюваннями опорно-рухового апарату, ДЦП, із вадами слуху, зору та захворюваннями нервової системи. Інваліди мають право на безкоштовне (або пільгове) навчання в університеті [3]. В університеті серед пріоритетних напрямів соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю є: забезпечення процесу адаптації першокурсників до навчання у ЗВО, інноваційні підходи щодо національно-патріотичного виховання, соціально-психологічна адаптація та супровід студентів з інвалідністю, благодійна та волонтерська діяльність, виховання здорового способу життя та профілактика негативних явищ, культурна та туристично-екскурсійна діяльність, здійснення різноманітних проектів [10].

Університет „Україна" спільно з Шауляйським університетом (Литва) випускає англомовний журнал „Соціальне благополуччя: міждисциплінарний підхід", у якому публікуються результати досліджень з проблем освітньої та соціальної інклюзії різних країн світу. Щорічно в університеті проходить міжнародна науково-практична конференція „Актуальні проблеми навчання та виховання людей з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі".

Як перспективні напрями вдосконалення системи соціально-педагогічної підтримки осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти є розвиток мережі різних типів і видів структурних підрозділів щодо роботи з інвалідами; підготовку фахівців до роботи в таких центрах і службах; поліпшення матеріально-технічної та реабілітаційної бази, дотримання принципів гуманізму, доступності, неперервності, системності, толерантності, індивідуальності; використання цільового, організаційного, процесуального, змістовного, результативного компонентів. Організацію навчання й соціалізацію молоді з інвалідністю та методичну готовність викладацького складу до роботи зі студентами з інвалідністю забезпечують три групи умов: структурно-функціональні (модернізація соціального і освітнього середовища, структуризація інтегрованого навчально-реабілітаційного процесу), адаптивно-інтеграційні (залучення в соціокультурне й освітнє середовище) та психолого-педагогічні умови [1].

Інклюзивна вища освіта в Україні перебуває поки що на початковій стадії розвитку, незважаючи на наявність достатньої нормативно-правової бази для впровадження інклюзивного навчання. Проведені дослідження переважно спрямовані на вивчення теоретичних аспектів інклюзії в системі вищої освіти і лише в окремих наукових працях висвітлюються аспекти практичного втілення інклюзивних тенденцій у практику соціально-педагогічної роботи закладу вищої освіти.

Так, за результатами соціологічного дослідження, О. Фудорова серед форм здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами, що існують в Україні, розрізняє український „гібрид" інклюзивної університетської освіти, що характеризується низьким рівнем архітектурно-інформаційної готовності ЗВО, централізованої навчально-методичної підготовки викладачів (переважання самоосвіти); високим рівнем активності та самоорганізації з боку осіб з інвалідністю; відсутністю дієвого контролю за виконанням інклюзивних принципів у закладі [25]. У цілому погоджуємося з наведеними характеристиками щодо готовності закладів вищої освіти до впровадження інклюзії, однак вважаємо недостатньо коректним визначення „гібрид" інклюзивної вищої освіти, під яким авторка вбачає поєднання елементів спеціальної та інклюзивної освіти, хоч в дійсності інклюзії передує освітня інтеграція.

У докторській дисертації О. Дікова-Фаворська обґрунтовує принципи інклюзії у процесі вищої освіти молоді з інвалідністю. Серед них основними визначено: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням; принцип співіснування, обопільного суверенітету; принцип свободи співрозвитку, єдності, прийняття, що забезпечують інклюзію молоді з інвалідністю в процес вищої освіти. Впровадження інклюзії в систему вищої освіти, на думку авторки, не означає ліквідацію навчання молоді з інвалідністю в спеціалізованих та масових закладах вищої освіти, що пояснюється вибором особи з інвалідністю відповідно до індивідуальних можливостей подолання існуючих бар'єрів [6].

Колектив університету „Україна”, усвідомлюючи, що запровадження принципів інклюзії в освіті вимагає докорінної перебудови навчального процесу і що позитивні результати цієї роботи будуть сприяти не лише розширенню можливостей для навчання та соціалізації студентів, але й для розвитку колективу в цілому, першим в Україні приступив до впровадження моделі вищої інклюзивної освіти. Запорукою успішної інклюзії студентів у освітній простір університету стали: спеціальна підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах завдяки організації постійно діючого семінару з підвищення кваліфікації; максимальна компенсація труднощів сприйняття навчального матеріалу студентами з порушеннями сенсорних функцій шляхом спеціального обладнання навчальних аудиторій (активні дошки, мультимедійна техніка, копіювальні прилади, система підсилення звуку тощо); забезпечення архітектурної безбар’єрності зовнішнього і внутрішнього середовища університету; безперешкодний доступ до фондів бібліотеки, переведення навчальних матеріалів у зручний для сприйняття альтернативний формат; створення підрозділів, які забезпечують інклюзію студентів у освітній простір, соціальну адаптацію, реабілітацію, застосування спеціальних технічних засобів навчання [8].

В університеті розроблено „Організаційні заходи щодо вступу, адаптації та супроводу навчання студентів з інвалідністю”, створено науково-практичний центр інклюзивних та реабілітаційних технологій, основним призначенням якого є кваліфікований відбір абітурієнтів за обраними професіями, їх облік та визначення обсягу реабілітаційних послуг. Цей підрозділ разом з науковим відділом спеціальних технологій навчання на початку навчального року проводить на кожній кафедрі зустрічі-семінари для викладачів інтегрованих груп з метою планування навчання студентів з інвалідністю та впровадження необхідних елементів супроводу навчання. Крім цього, науково-практичний центр інклюзивних та реабілітаційних технологій складає „Карту потреб студента у супроводі навчання” та „Рекомендаційний лист” для викладачів щодо потреб студентів у супроводі навчання. Передбачено також оформлення „Медичної карти студента з інвалідністю” із внесенням інформації про стан здоров’я студента, групу інвалідності, причини інвалідності, проведені лікувальні та реабілітаційні заходи, рекомендації щодо фізичної реабілітації [16].

В Україні дистанційна форма навчання молоді з інвалідністю здійснюється на основі сучасних педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологій.

Заслуговує на увагу реалізація „Програми створення та впровадження системи дистанційного навчання у регіонах України громадян, котрі мають обмежені можливості пересування до інтегрованих центрів навчання”, розробленої фахівцями Університету „Україна”. Програмою передбачено створення навчально-методичних комплексів дисциплін для дистанційної форми навчання студентів з вадами слуху та зору на рівні кваліфікаційних вимог молодшого спеціаліста за спеціальностями „Бухгалтерський облік”, „Фінанси”, „Правознавство”, „Діловодство”; організація навчального процесу в центрах дистанційного навчання за кейс- та мережевою технологіями відповідно до

„Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні" і технічними можливостями регіонів. Згідно з кейс-технологією навчально-методичне та дидактичне забезпечення дисципліни чітко структуроване, комплектується в спеціальний набір („кейс") і пересилається (передається) студентові для самостійного вивчення з періодичними консультаціями у базових чи локальних центрах із викладачами-консультантами. Мережева (Web-) тенологія базується на використанні мережі Інтернет і застосовується як для забезпечення студентів навчально-методичними матеріалами, так і для інтерактивної взаємодії між викладачем і студентом; TV-технологія базується на використанні телевізійних лекцій із консультаціями у викладачів. Через високу вартість, низьке комп'ютерне, телекомунікаційне та кадрове забезпечення більшості навчальних закладів на період проведення експерименту використовувалась переважно змішана технологія, яка передбачала як основну кейс-технологію при поступовому збільшенні застосування мережевого та TV-компонентів. Для осіб з обмеженими можливостями пересування Програмою передбачено автономне навчання за індивідуальним графіком вдома як за кейс-, так і мережевою технологією [22].

Обговорюючи підсумки роботи із впровадження дистанційного навчання, фахівці позитивно оцінили цю форму навчання, особливо відзначивши, що дистанційна освіта найоптимальніша для тих, хто хоче навчатись, але не може через ті чи інші вади здоров'я (наслідки ДЦП, глухота, відсутність зору та ін.). Але для забезпечення належного темпу та рівня розвитку дистанційної освіти в Україні необхідна підтримка на державному рівні запровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в цю форму навчання як одного із пріоритетних напрямів розвитку освіти людей з інвалідністю [20, с. 38 – 41].

Отже, вища освіта є провідним чинником підвищення соціального статусу, досягнення духовної, матеріальної незалежності і соціалізації молоді з інвалідністю і відображає стан розвитку демократичних процесів і гуманізації суспільства. Щорічне збільшення фінансових витрат на спеціальну освіту в країнах з високим рівнем інвалідності, навіть економічно благополучних, стало однією з основних причин закриття спеціальних освітніх закладів у західному суспільстві і переходу до інтегрованого навчання. Інтеграційні процеси у вищій школі мають у своїй основі продовження традицій попереднього освітнього рівня, але існують особливості навчання дорослих людей з інвалідністю, пов'язані зі складнощами отримання знань, змінами ставлення до себе, до своєї професії, побудовою стосунків з друзями, наставниками і колегами через бар'єри переважно соціального характеру.

В Україні загальна ситуація здобуття вищої освіти молоддю з особливими освітніми потребами характеризується охопленням двох зі 100 молодих людей з інвалідністю віком до 40 років, що могли перевищує 0,04 %, це значно нижчий показник у порівнянні з країнами західного суспільства (6,7 % – у США, 5,7 % – у Великій Британії). Обмежений доступ осіб з інвалідністю до вищої освіти пов'язаний зі страхом перед непристосованістю до нового середовища, відсутністю фізичного доступу до закладів освіти, спеціально пристосованого

громадського транспорту для перевезення користувачів інвалідних візків, спеціальних пристроїв і оснащення у закладі вищої освіти, нерозробленістю методики викладання для студентів з інвалідністю. Існує чотири види закладів для здобуття вищої освіти зазначеною категорією молоді:

1) спеціалізовані ЗВО для осіб інвалідністю;

2) інтегровані ЗВО;

3) центри підготовки осіб з інвалідністю для вступу до ЗВО;

4) центри психолого-педагогічної допомоги особам з інвалідністю, які навчаються у ЗВО.

Доволі поширеною є форма інтегрованого навчання, коли студент з інвалідністю має у ЗВО статус звичайного студента і не користується спеціальною підтримкою для інтеграції в соціум навчального закладу. Практикується також навчання студентів з інвалідністю в окремих групах лише на перших курсах, де вивчають фундаментальні дисципліни і одночасно вчаться спілкуванню в колективі. У *спеціалізованих відділеннях* (для осіб з вадами слуху і зору) інтегрованих ЗВО створено середовище з мультимедійними аудиторіями і класами, адаптованими до навчання, спеціальними автоматизованими робочими місцями для студентів, викладачів і допоміжного персоналу, забезпечено можливість отримати допомогу аудіолога і сурдопедагога.

Перспективи розвитку інтегрованого навчання у вишах України визначаються успішністю впровадження результатів експерименту щодо організації інтегрованого навчання осіб з інвалідністю у закладах вищої освіти III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування, але поки що вітчизняні заклади інтегрованої вищої освіти потребують проведення інституційних змін (архітектурні, просторові, введення посади координатора роботи зі студентами з інвалідністю, організація служб і сервісів для осіб з інвалідністю), індивідуальної підтримки (надання стипендій, грантів, державних освітніх позик), включення до комплексної програми інтегрованого навчання медичної, психологічної, інформаційної, комунікативної та соціальної складових; розвитку мережі різних типів і видів структурних підрозділів для роботи зі студентами з інвалідністю; підготовки фахівців для таких центрів і служб.

Інклюзивна вища освіта в Україні розглядається як система освітніх послуг з поєднанням елементів спеціальної та інклюзивної освіти. В основі інклюзивної вищої освіти лежать: принцип діалогізму в рамках педагогіки партнерства, принцип суб'єкт-суб'єктних відносин зі здоровим оточенням та принципи співіснування, обопільного суверенітету, свободи співрозвитку, єдності та прийняття рішень.

Таким чином, можемо стверджувати, що у світі та Україні вже накопичено досить значний досвід вищої освіти осіб з інвалідністю, хоч існує ще низка проблемних питань та неузгодженостей, серед яких, зокрема, суперечності між:

- об'єктивною необхідністю здобуття вищої освіти й отримання соціально-педагогічних послуг студентами з інвалідністю у контексті

включення їх до освітнього середовища закладу вищої освіти та відсутністю належної теоретичної бази, підготовлених спеціалістів й відповідної технології;

- потребою молоді з інвалідністю в інтеграції в суспільство та недостатнім рівнем розвитку ефективних шляхів та механізмів включення інвалідизованої частки молоді студентського віку до соціуму, особливо на інституціональному рівні;

- потенційними можливостями вищих навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами та реальним станом вирішення проблеми;

- необхідністю максимального розвитку особистості молодої людини з проблемами здоров'я, стимулювання її компенсаторних можливостей та переважанням у суспільній практиці таких форм надання допомоги, що передбачають формування у молодого покоління споживацької життєвої позиції, пасивного сприйняття тих, хто її оточує, на шкоду активним формам включення в суспільство;

- детермінованою державним законодавством необхідністю поширення інклюзивної освіти та недостатнім рівнем можливостей освітньої галузі, що стосується і системи вищої освіти з її традиційною спрямованістю на надання диференційованих освітніх послуг студентам з нормальним рівнем здоров'я та студентам з особливими освітніми потребами;

- практичною потребою системи вищої освіти у створенні спільного навчально-виховного середовища для студентів з різним рівнем здоров'я та неготовністю до позитивного сприйняття студентами один одного, незважаючи на психофізичні відмінності, недостатнім рівнем розвитку в студентів та їх батьків, в усієї громади гуманістичних цінностей, толерантності, емпатійності, тактовності, антистигматизуючої поведінки;

- потребою молодої людини в духовному становленні та недостатнім орієнтуванням вищих навчальних закладів на розвиток особистості студентів з інвалідністю;

- необхідністю створення системи раннього виявлення особливостей особистісного розвитку, його поетапної корекції та соціально-педагогічної підтримки студентів цієї категорії, у якій заклад вищої освіти є системоутворюючим компонентом та неготовністю закладів вищої освіти, суспільних інститутів і реабілітаційних установ до інтеграції зусиль у напрямі її здійснення;

- недостатньою реабілітацією й соціальною адаптацією молоді з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 400 с.

2. Васильева Н. В. Абитуриент с инвалидностью. Где и как получить высшее профессиональное образование. URL : http://www.unpress.ru/rtf/mttodbiblioteka_/46.rtf (дата звернення 12.12.2018).

3. Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна” : офіційний сайт. URL : http://www.vmurol.com.ua (дата звернення 01.12.2018).

4. Десятов Г. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття) : монографія / за ред. Н. Ч. Нічкало. Київ : Вид-во „АрТЕк”, 2005. 472 с.

5. Дікова-Фаворська О. М. Креативний метод освіти осіб з обмеженими функціональними обмеженнями здоров’я. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління : зб. наук. праць ДонДУУ*. Т.Х. Вип.116. „Соціологія державного управління”. Серія „Спеціальні та галузеві соціології”. Донецьк : ДонДУУ, 2009. 324 с.

6. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров’я : автореф. дис. докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Запоріжжя, 2009. 40 с.

7. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. URL : http://www.rnp.mesi.ru/ images/ docs/ Wavoronkov.doc.

8. Забезпечення інклюзії студентів шляхом розбудови безбар’єрного освітнього середовища. URL : http://nain.org.ua/index.php?option=com_progalendar&month= 6&day= 27&year=2008.

9. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : навчання, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури ; Комітет з освіти; Відділ сучасних мов, Страсбург; під ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.

10. Звіт про підсумки роботи колективу Університету „Україна” 2011/2012 н. р. і завдання на 2012 – 2013 н. р. Київ : Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”, 2012. 183 с.

11. Комісарова О. Ю., Депутат В. В. Специфіка інтерфейсу при навчанні людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів з особливими потребами : зб. наук праць / за заг. ред. П. М. Таланчука.* Київ : Ун-т „Україна”, 2004. 448 с.

12. Міщик Л. І., Гладиш М. О. Соціально-педагогічна діяльність ВНЗ як умова адаптації студентів з особливими потребами у соціалізації. *Вісник Черкаського університету : зб. наук. ст. / М-во освіти і науки України; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького*. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. Вип. 122. 161 с.

13. Молчан О. І. Сутність поняття „соціально-культурна реабілітація молодих інвалідів”. URL : http://www.knukim.edu.ua /articles_molchan.htm

14. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. Сімферополь. 2006. 20 с.

15. Пічугіна Т. В. Обґрунтування необхідності моніторингу навчання студентів-інвалідів у вищому навчальному закладі. URL : http://www/nbuv/gov.au/porta/soc_ gum/znpkp/Sp/2009_12/24.pdf

16. Про затвердження організаційних заходів щодо супроводу вступу та адаптації до навчання студентів з інвалідністю : Наказ Президента Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна” від 28.05.2012 р. URL : http://www.vmurol. com.ua/index.php?idd= 205b5f15323848a620102cb678d92aa8

17. Про становище інвалідів в Україні : нац. доп. М-во праці та соц. пол. України; наук.-досл. ін-т соц.-труд. відн. Мінпраці України. Київ, 2009. 200 с.

18. Розенблюм С. А., Моисеева М. В. Обучение детей с расстройствами аутического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт). *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 5. С. 20–25.

19. Русаков Е. Проблемы социальной интеграции людей с ограниченными возможностями. URL : http:// Irkutsk. Zopplata ru/ book/ index.html.

20. Рябов В. Дистанційне навчання дітей-інвалідів : потреби і можливості. *Соціальне партнерство*. 2005. № 11 (112). С. 38–41.

21. Сосницкая О. Студенты-инвалиды в немецких вузах. URL : http://www.blindlife.org. ua/node/2473

22. Сучасний стан і світові тенденції розвитку дистанційної освіти (інформаційно-аналітичні матеріали) / за ред. П. М. Таланчука. Київ : Університет „Україна”, 2010. 470 с.

23. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навчально-методичний посібник. Київ : Соцінформ. 2004. 128 с.

24. Феоктистова В. А., Шипицына Л. М. Опыт интегрированного образования инвалидов по зрению в негосударственном вузе. *Комп'ютерні технології та вища освіта людей з особливими потребами : Дистанційне навчання в системі соціально-трудової реабілітації : зб. наук. доп. і ст. / уклад. Л. В. Коваленко*. Київ : Вища школа, 2002. 255 с.

25. Фудорова О. М. Вища освіта як чинник підвищення соціального статусу осіб з обмеженими можливостями : автореф. … дис. канд. соціолог. наук. : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології”. Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. 20 с.

26. Холл Дж., Тинклин Т. Студенты-инвалиды и высшее образование. *Журнал исследований социальной политики*. 2004. Т. 2, №1. С. 115–126.

27. Шевцов А. Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.03 „корекційна педагогіка”. Київ, 2010. 46 с.

28. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Доступность высшего образования для инвалидов. URL : http:// paralife.narod. ru/ 1sociology/politika _invalidnosti_2006/04_ dostupnost.htm.

29. Ash A., Bellew J., Davies M., Newman and Richardson T. The experience of disabled students in colleges of further educafion. Essex : Barnardo’s, 1996.

30. Bailey. A. Electronic message to Disablet Student Services in Higher Education Listserv, 1994.

31. Baron S., Phillips R. and Stalker K. Barriers to Nraining for Disabled Social Work Students. *Disability & Society,* 1996. Vol. 11. № 3. P. 361–377.

32. Corlett S. and Cooper D. Students with Disabilities in Higher Education. London : Skill: Nacional Dureau for Students with Disabilities, 1992.

33. Leicester M., Lovell T. Disability Voice : educational experimence and disability. *Disabilitiy & Society,* 1996. Vol. 12. № 1. P. 111–118.

34. Low J. Negotiating Identities, Negotiating Environments : an interpretation of the experiences of students with disabilities. *Disability & Society*. 1996. № 11 (2). P. 235–248.

35. Offener Tadigreitsbericht 1994–2009 desa Behinderten Referats der Bergischen Universitat Wuppertal (BRUW). Wuppertal. 2009. 17 p.

36. Paist E. H. Serving Students with Disabilities in Distance Education Programs. The American Jornal of Distance Education. 9 (1). P. 11–12.

37. Reviev of the Prasent Situation of Special Education – ED. 88 wsi 38. Unesco. 1988. 150 p.

38. Reid G. Specific Learning Difficulties (Dyslexia) : a handbooc for study and practice. *Edinburg: Moray House Publications,* 1994.

39. Riddell S. Specific Learning Difficulties : policy, practice and provision / S. Riddell, J. Duffield, S. Brown and C. Ogilvi. Stirling : Department of Educftion, Stirling University, 1992.

40. Stowell R. Catching U. Provisionfor students with special educftional needs sn further and higher education, London: Skill: Nacional Bureau for Students with Disabilities, 1087.

1.5. Теоретико-методологічні засади соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі ЗВО

Розкриваючи сутність соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами в умовах ЗВО, слід враховувати й обґрунтований М. Андрєєвою погляд на соціально-педагогічну роботу зі студентами з інвалідністю у контексті дослідження процесу розвитку їх соціальної компетентності у спеціально організованій узгодженій системі взаємодії суб'єктів та об'єктів соціально-виховного впливу, що реалізується через цільовий, змістовий та методичний компоненти й забезпечує поступове набуття студентами з інвалідністю інтегративної єдності когнітивних, ціннісно-мотиваційних і діяльнісних характеристик, які відповідають сутності та змісту соціальної компетентності [3, с. 4 – 5].

В основу соціально-педагогічної роботи зі студентською молоддю з особливими освітніми потребами у середовищі ЗВО Ю. Богінською покладено концепцію соціально-педагогічної підтримки, теоретико-методичні засади якої включають розроблену авторкою структурно-функціональну модель, відповідні зміст і соціально-педагогічні та організаційні умови, організаційно-технологічне забезпечення, а також критерії та рівні сформованості соціальної активності і відповідальності студентів з інвалідністю як інтегрованого показника успішної соціально-педагогічної підтримки [6].

Таким чином, *сутність соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти – це система, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, що полягає у набутті студентами з інвалідністю здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.*

Зважаючи на зазначене вище, вважаємо, що **основними складовими соціально-педагогічної роботи** як одного з видів людської діяльності є *її об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, засоби*.

Об'єкт соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами.

Соціально-педагогічна діяльність як створення соціального індивіда з індивіда біологічного має своїм суб'єктом та об'єктом як суспільство, так і соціальні групи та окремих індивідів, проходить в умовах конкретного історичного, соціального та культурного середовища в людиноформуючих процесах, розгортається як в локальному часі життя кожного окремого покоління, так і загальноісторичному часі існування людства" [25, с. 155].

Навчально-виховний процес ЗВО в умовах інклюзивної освіти – це двостороння взаємодія всіх його учасників, оскільки передбачає взаємообмін соціального досвіду між студентами з нормальним розвитком, студентами з особливими освітніми потребами та науково-педагогічним колективом, де об'єктом виступає більш незахищена категорія – студенти з інвалідністю [3, с. 111].

Характеризуючи об'єкт соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної світи, важливо відзначити оприлюднену О. Холостовою та Н. Дементьєвою закономірність, згідно з якою у студентів з інвалідністю вже до вступу у ЗВО виражені порушення якості життя, пов'язані з додатковим негативним впливом на життєдіяльність просторового, інформаційного, емоційного та комунікативних бар'єрів, що деформують особистість людини, ускладнюють соціальні контакти і призводять до емоційної захисної самоізоляції [41, с. 42 – 45].

І. Трус, опираючись на концепцію визнання природного розвитку особистості з акцентуаціями характеру, як на первинний у виховному процесі, оскільки саме особистість виступає не стільки об'єктом соціально-педагогічного впливу, скільки активним суб'єктом взаємодії з батьками, вчителями, соціальним педагогом, психологом, і реальні зміни в поведінці можуть статися, якщо буде бажання і потреба у самовдосконаленні. Враховуватиме також, що соціокультурний розвиток людини проходить через її зв'язок з навколишнім середовищем і засвоєнням цього середовища з його негативними чинниками, яким особистість має навчитись протистояти [35].

При характеристиці об'єкта соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивного навчання заслуговує на увагу й аналіз тих важливих особистісних якостей, яких досягає Молодь з особливими освітніми потребами в процесі включення її в освітній простір ЗВО. Серед таких якостей дослідники виділяють стійкість до несприятливих соціальних впливів зі збереженням індивідуальних якостей, сформованих установок і цінностей та активну позицію у вирішенні соціальних проблем. Тому спрямовують соціально-педагогічну роботу на створення можливості для комунікації, побудови відносин в колективі, рольового функціонування як повноцінних членів колективу. Безперечно, результативність цього процесу значною мірою залежить від молоді з особливими освітніми потребами, від їх готовності скористатися існуючими можливостями, що вимагає значних зусиль і напруження. Серед показників подолання труднощів входження в систему соціальних стосунків молоді з інвалідністю відзначають сформовану готовність адекватно сприймати соціальні проблеми і вирішувати їх відповідно до норм відносин в інклюзивному освітньому просторі. Важливим вважають опанування молоддю не лише відповідною соціально-рольовою поведінкою, але й використання тих умов, в яких складаються їх взаємовідносини з оточуючим соціальним середовищем для реалізації власного потенціалу в досягненні спільних успіхів у навчально-виховному процесі [5; 9; 11; 12; 28].

Якісне зростання студентів з інвалідністю у просторі ЗВО здійснюється через обмін між індивідами інформацією, соціальними емоціями, видами і способами діяльності та спілкування, соціальними установками. Їх вибір, засвоєння та розвиток може відбуватися тільки під час безпосереднього контакту суб'єкт-суб'єктної взаємодії особистостей. Тому, соціально-педагогічна робота, що реалізується через взаємодію суб'єктів навчально-виховного процесу вишу, забезпечує доцільне спрямування чинників інклюзивного освітнього середовища на створення максимально сприятливих умов і можливостей для оволодіння студентами з особливими освітніми потребами позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також самопізнання, самовизначення, самореалізацію. До індикаторів входження в мікросоціум ЗВО відносять здатність до встановлення групових стосунків, участь у діяльності академічної групи, сформованість відчуття приналежності до колективу, наявність позитивної самоідентифікації, емоційного контакту із соціумом, особистісної активності [4].

Суб'єкти соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами.

Узагальнюючи результати досліджень вчених [3; 26], відзначимо, що суб'єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю у виші є працівники соціально-психологічної служби ЗВО, зокрема соціальний педагог, куратор академічної групи, корекційний педагог, викладачі, психологи, батьки, громадські організації та ін.

Зауважимо, що М. Андрєєва визначила соціального педагога важливим суб'єктом роботи зі студентами з інвалідністю у середовищі ЗВО [3, с. 112].

Як стверджують вчені [3, с. 112 – 113; 27], на такого фахівця в інклюзивному освітньому просторі покладаються важливі *функції:*

- *організаторська* (організація спільної діяльності студентів зі звичайним розвитком та студентів з особливими освітніми потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні та адаптації випускників з інвалідністю);

- *діагностично-прогностична* (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (перш за все духовного) молодої людини, зокрема студента з особливими освітніми потребами, групи, мікросередовища та виявлення можливих перспектив їх розвитку при збереженні цієї сукупності соціальних впливів);

- *попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична* (приведення у дію механізмів попередження і подолання негативних впливів на студентів, зокрема студентів із інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організація соціально-терапевтичної допомоги молодим людям із інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, корекція міжособистісних відносин у групі);

- *комунікативна* (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги, та підтримка у процесі включення до навчання, організація обміну інформацією

з питань соціального виховання, соціально-педагогічної допомоги та соціальної реабілітації студентів із інвалідністю, залучення добровільних помічників (студентів, викладачів, батьків) до ділових та особистісних контактів, спрямованих на створення безбар'єрного середовища, зосередження інформації, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, зокрема медичними закладами та закладами спеціальної освіти, у роботі з дитиною з інвалідністю);

- *правозахисна* (забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав молодих людей, незалежно від стану здоров'я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів молоді з інвалідністю та їх родин);

- *психолого-соціально-педагогічна* (передбачає різноманітні види консультування та корекції міжособистісних відносин студентів в умовах групи, сприяння подоланню психологічних та соціально-педагогічних труднощів, які можуть виникнути у молодих людей в процесі адаптації до освітнього середовища ЗВО);

- *морально-гуманістична* (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості, полягає у створенні умов для спільної діяльності студентів з різним рівнем здоров'я, що ґрунтується на принципах колективізму, для формування гуманних відносин між викладачами та студентами).

Проте, на жаль, сьогодні у багатьох вишах України такого фахівця не включено до штату, тому значну частину вказаних функцій виконують куратори академічних груп. М. Андрєєва зазначає, що на куратора покладається відповідальність за формування студентського колективу, який в умовах інтегрованого навчання має певні особливості та складності. Куратор має враховувати особливості розвитку студентів з інвалідністю, нозології їх захворювань, визначати перспективи розвитку колективу й шляхи компенсації дефекту студента груповою взаємодією. Контроль, що повинен здійснювати куратор, відбувається не тільки на аудиторних заняттях, але й позааудиторній діяльності, яка відіграє особливо важливе значення в процесі розвитку соціальної компетентності студентів із особливими освітніми потребами [3, с. 114].

Спираючись на аналіз наукового доробку зазначеної вченої, охарактеризуємо також функції інших суб'єктів соціально-педагогічної діяльності зі студентами з інвалідністю у закладі вищої освіти.

Так, до *обов'язків викладачів* входить:

- підвищення кваліфікації у питаннях навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою;
- робота зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін.

Психолог здійснює:

- психологічний супровід осіб з інвалідністю у навчально-виховному процесі ЗВО;

- займається діагностикою психологічного стану студентів;

- виявленням наявних або латентних особистісних проблем молодої людини.

Корекційний педагог:

- проводить підвищення кваліфікації викладачів щодо питань навчально-виховної роботи з інтегрованою студентською групою;

- здійснює роботу зі студентами з розвитку соціальної компетентності на аудиторних заняттях під час вивчення фахових дисциплін.

Тьютори, асистенти педагога відповідають за індивідуальний навчально-виховний супровід студента [3, с. 114].

Мета та завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами у ЗВО.

Провідним для характеристики *мети* соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти є сформульований Т. Алєксєєнко погляд на соціально-педагогічну роботу як на допомогу в позитивній соціалізації особистості, зокрема в інтеграції дитини у суспільство, допомогу в її розвитку, вихованні, освіті, професійному самовизначенні. Її мета полягає у сприянні в адаптації та позитивній соціалізації особистості шляхом допомоги їй у засвоєнні соціальних норм і цінностей; створенні умов для психологічного комфорту і безпеки як дорослої, так і дитини; задоволенні потреб і забезпеченні прав особистості; попередженні негативних явищ у сім'ї, школі, іншому найближчому соціальному оточенні [2].

Підкреслимо також, що, згідно з наведеним вище визначенням сутності інклюзивного освітнього простору, соціально-педагогічна робота спрямовується на створення оптимальних умов доступу до навчання, адаптації і включення молоді з інвалідністю в соціум вишу, компенсацію порушених чи втрачених функцій, корекцію відхилень соціально-психологічного стану та кваліфіковане надання особистісно орієнтованих соціальних послуг шляхом створення умов фізичного і просторового доступу закладу освіти та організації соціальної взаємодії студентів з особливими освітніми потребами зі здоровими колегами і викладачами як двостороннього процесу, в якому відбувається взаємне збагачення соціальним досвідом, розширюються можливості для засвоєння студентами гуманістичних цінностей, формування відповідних соціальних якостей.

Особливу увагу О. Клопота звернула на визначення *завдань соціально-педагогічної роботи із забезпечення інтеграції дітей і молоді з інвалідністю у середовище навчального закладу*, що полягають у:

- подоланні ізоляції;

- забезпеченні можливості отримання освіти за місцем проживання без відриву від сім'ї;

- орієнтації дітей з інвалідністю на здорових однолітків;

- оздоровленні емоційної сфери дітей і молоді з інвалідністю;

- наданні можливостей спілкування і праці разом зі здоровими однолітками;

- забезпеченні готовності до повноцінної участі у різних сферах суспільного життя;

- формуванні у здорових дітей почуття відповідальності за товаришів, які потребують допомоги, емпатії, співчуття;

- орієнтації педагогів на зміщення акцентів у корекційно-педагогічній роботі з дітьми і молоддю з інвалідінстю, коли об'єктом впливу стає не порушення здоров'я, а особистість.

Ефективність виконання завдань соціально-педагогічної роботи в умовах інклюзивної освіти визначається, як вважає О. Клопота, створенням умов фізичної доступності до загальноосвітнього закладу; кваліфікованим відбором на навчання з урахуванням фізичного стану та інтелектуальних можливостей дітей з особливими освітніми потребами; забезпеченням виконання стандартної навчальної програми [17].

Отже, *завдання соціально-педагогічної роботи зі студентами з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання полягає у*

- *створенні у ЗВО умов*, що відповідають вимогам інклюзивного навчання на основі попередньої діагностики, а також систематичного моніторингу інклюзивного освітнього простору навчального закладу;

- *налагодженні взаємодії* між різними соціальними інститутами, фахівцями, волонтерами, громадськими організаціями для спрямування їх зусиль на допомогу студентам з особливими освітніми потребами та їхньому мікросередовищу;

- *організації систематичної соціально-виховної роботи* в напрямі набуття студентами з інвалідністю досвіду розбудови товариських та дружніх відносин в інклюзивному освітньому просторі на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, становлення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують осмислення кожним студентом з особливими освітніми потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей.

Принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами у ЗВО.

Обґрунтовуючи принципи соціально-педагогічної роботи зі студентами, які мають особливі освітні потреби, необхідно враховувати, що основні принципи такої роботи в умовах інклюзії вперше сформулював Дж. Леско.

Учений визначив цей процес як:

- пошук шляхів для всіх дітей бути разом під час навчання, включаючи дітей з інвалідністю;

- реалізацію кожного учня за допомогою досить складної, але доступної для засвоєння освітньої програми;

- врахування потреб, спеціальних умов і підтримки, необхідних учням і вчителям для досягнення успіху;

- найважливішою соціальною зміною в процесі інклюзії, на його думку, має бути створення співтовариства (група друзів, школа, місце проживання тощо), в якому кожний учасник відчуває себе важливим, де існує партнерство, завдяки якому і відбувається зміна поглядів та удосконалення практик [19].

Принципи педагогічних технологій регламентують соціально-педагогічну роботу в умовах інклюзивного навчання, визначають специфіку інклюзивного освітнього простору і конкретизуються в діяльності суб'єктів інклюзії як етичні настанови:

- законність;
- подолання негативних стереотипів;
- колективізм у побудові групових стосунків;
- індивідуальний підхід до роботи з особистістю;
- конфіденційність отриманої інформації про студента та його сім'ю;
- відповідальність фахівця за дотримання етичних та правових норм.

Зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами.

Змістову складову соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти визначаємо, виходячи з думки О. Селивоненко про те, що при обґрунтуванні змісту соціально-педагогічної діяльності суттєвим, насамперед, є осмислення предметних реалій соціуму, системних взаємозв'язків, механізмів соціальних та педагогічних впливів на особистість [30, с. 26].

Л. Нагавкіна, О. Крокінська та інші науковці визначають предметом діяльності соціального педагога двосторонній процес: процес становлення дитини як суб'єкта соціального життя й процес створення педагогічно доцільного середовища. При цьому об'єкт соціально-педагогічної уваги – завжди конкретна складна життєва ситуація, а зміст спрямований на створення умов для успішного розвитку цього двостороннього процесу [22].

Важливість розуміння змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти підкреслила М. Андрєєва. Учена, здійснюючи розробку системи розвитку соціальної компетентності студентів з особливими освітніми потребами, обґрунтувала її змістовий компонент. На думку дослідниці, зміст соціально-педагогічної роботи полягає у здійсненні всебічного соціально-виховного впливу на рівень розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю – суб'єктами такої роботи, й розкривається в реалізації таких основних *напрямів* [3, с. 116 – 119]:

1. *Організація діяльності науково-викладацького складу і кураторів академічних груп з розвитку соціальної компетентності студентів із інвалідністю.* Зміст цього напряму, як вважає вчена, вимагає розробки викладачами циклу завдань з профільних предметів, спрямованих на розвиток

соціальної компетентності студентів, ведення особового журналу студента із інвалідністю, організацію кураторами такої виховної роботи, яка б забезпечувала налагодження взаємодії між студентами із нормальним розвитком та інвалідністю.

2. *Робота із студентською академічною групою.* Зміст другого напряму включає в себе проведення роботи з розвитку толерантності серед студентів із нормальним рівнем здоров'я та залучення їх до спільної роботи зі студентами із особливими освітніми потребами. Студентська академічна група є першим й основним осередком, де формується особистість майбутнього фахівця. Студентська група – складне соціальне явище, яке розвивається за об'єктивно існуючим законом спілкування.

3. *Робота зі студентами з особливими освітніми потребами.* Цей напрям передбачає організацію роботи із розвитку соціальної компетентності, налагодження взаємодії зі студентами з нормальним розвитком, залучення до активної волонтерської роботи.

4. *Робота із батьками студентів із інвалідністю.* Сім'я є найважливішим осередком формування і розвитку в людини провідних компетентностей. Формуючи у батьків суб'єктну позицію у вихованні їх дітей, ми забезпечуємо додатковий організований вплив на особистість.

Узагальнений аналіз праць вчених [1; 7; 8; 33; 42] свідчить, що зміст соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами полягає в:

- побутовій реабілітації, подоланні дискримінації, психологічному консультуванні з особистісних проблем;
- вирішенні психолого-педагогічних проблем;
- розвитку потенційних творчих можливостей;
- духовному вихованні, інтелектуальному, естетичному і фізичному розвитку, соціальній просвіті, соціальній адаптації, психологічній реабілітації, оздоровленні, організації відпочинку, формуванні внутрішніх ресурсів для подолання життєвих криз;
- інтеграції в суспільство, залученні до суспільно корисної діяльності.

Основними напрямами соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами є організація виховного середовища, контроль за відповідністю засобів навчання його меті, підтримка молодіжних ініціатив, забезпечення партнерсько-персональних стосунків між викладачами і молоддю з особливими освітніми потребами, залучення батьків і громадськості до виховного процесу, реабілітація та психолого-педагогічна підтримка, створення умов для найповнішої самореалізації.

Крім того, уточнюючи поняття „соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти", активність суб'єктів соціально-педагогічного впливу, що реалізується в інклюзивному освітньому середовищі, як і саме це середовище, може бути не лише внутрішньою, а й зовнішньою, тобто, окрім перелічених складових змісту,

містити просвітницьку роботу із широкими колами громадськості, пошук ділових партнерів, фандрайзинг для залучення грошових коштів та інших ресурсів (людських, матеріальних, інформаційних тощо), які організація не може забезпечити самостійно.

У цілому проведений аналіз сутності та складових соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору показав, що:

1. *Соціально-педагогічну роботу з молоддю з особливими освітніми потребами у ЗВО* визначаємо як систему, що має певні ознаки та структуру, а її функціонування за умови доречного технологічного забезпечення гарантує досягнення мети, яка полягає у набутті студентами з особливими освітніми потребами здатності до соціальної взаємодії через включення до інклюзивного освітнього простору шляхом розвитку можливостей свідомо брати участь у соціальних зв'язках, обміні інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками та через взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу на якість здобуття студентом з інвалідністю вищої освіти і досягнення оптимального рівня соціалізації.

2. С*кладовими* соціально-педагогічної діяльності, як одного з видів людської діяльності, є її *об'єкт* (студент з особливими освітніми потребами), *суб'єкт* (працівники соціально-психологічної служби ЗВО, викладачі, куратори, тьютори та ін.), *мета* (розвиток соціальності молоді у відкритому інклюзивному освітньому середовищі, що забезпечує включення осіб з особливими освітніми потребами до усіх ланок педагогічного процесу, залучення їх на паритетних засадах до повсякденного життя та вільного перебування в освітньому просторі), *завдання* (створення у ЗВО умов, що відповідають вимогам інклюзивного навчання; налагодження взаємодії між різними суб'єктами діяльності на допомогу студентам з особливими освітніми потребами та їхньому мікросередовищу; організація систематичної соціально-виховної роботи з розбудови товариських та дружніх відносин на засадах толерантності та взаєморозуміння, розширення соціальних знань та вмінь, становлення системи гуманістичних цінностей інклюзивного суспільства, що забезпечують осмислення кожним студентом з особливими освітніми потребами себе членом колективу закладу, визначення своїх позицій в ньому, набуття суспільно значущих соціальних якостей), *принципи* (законність; подолання негативних стереотипів; індивідуальний підхід; конфіденційність; відповідальність тощо), *зміст* (внутрішня діяльність: побутова реабілітація, подолання дискримінації, психологічне консультування; допомога у вирішенні проблем; сприяння розвитку потенційних творчих можливостей; соціальна просвіта, соціальна адаптація, соціально-педагогічна та психологічна реабілітація, оздоровлення, організація відпочинку, залучення до суспільно корисної діяльності тощо; зовнішня діяльність: вплив на думку громадськості, пошук ділових партнерів, фандрайзинг тощо).

Слід відзначити, що готовність вишу до роботи з молоддю з особливими освітніми потребами означає не лише фізичну доступність для всіх, але й

гуманістичну складову колективу: позитивне сприйняття ідеї включення в середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу всіма членами колективу і готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до надання кваліфікованих соціальних послуг абітурієнтам і студентській молоді з різними вадами здоров'я.

Компетентнісно-орієнтований підхід до формування змісту освіти сьогодні є концептуальною основою навчального процесу і полягає у його спрямуванні на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей фахівців [23].

У цьому контексті заслуговує на розгляд роль головних компетенцій та професійної компетентності учасників навчально-виховного процесу ЗВО як важливого внутрішнього ресурсу забезпечення якісної освіти і соціалізації молоді з інвалідністю.

Протягом останніх десятиліть науковці провідних країн світу дискутують щодо питання про включення в зміст освіти необхідних знань, умінь і компетентностей для забезпечення гармонійної взаємодії людини з суспільством, що швидко розвивається [18, с. 7 – 8].

На думку більшості науковців і практичних працівників, компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а результатом формування професійної компетентності є спроможність спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого „Я" в професії та соціальній структурі [14, с. 34 – 42].

Практика свідчить, що педагогічний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно проводити роботу з молоддю з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, не маючи відповідної підготовки і досвіду роботи.

Інклюзивне навчання зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки педагогічних працівників, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку молоді з інвалідністю та методами психологічного і дидактичного проектування навчального процесу в проведенні інклюзивного навчання.

Сьогодні в педагогічній науці різко підвищується інтерес до інклюзивної освіти, що обумовило появу значної кількості наукових досліджень, які розкривають з різних сторін різні аспекти цієї проблеми. Із одного боку, різноманітність підходів утруднює розуміння сутнісних характеристик інклюзивної компетентності викладача вищої школи, а з іншого – великий обсяг емпіричних знань та їхнє науково-методичне обґрунтування дозволяє більш повно дослідити цей педагогічний феномен.

На думку Г. Стангвік, практична реалізація ідеї інклюзії залежить передусім від готовності педагогічних працівників здійснювати професійну діяльність у нових умовах; сама ідея інклюзії має стати складовою їх

професійного мислення та володіння професійними ролями, необхідними для інклюзивного навчання, процес формування цих якостей проходить послідовні етапи: від явної чи прихованої протидії крізь пасивне прийняття інклюзивного навчання до активного прийняття [32].

Інклюзивну компетентність розглядають як складову більш широкого поняття професійної компетентності педагога і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб'єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань.

Особистісну сутність ключових компетентностей розглянуто як системоутворюючий компонент, що визначає та інтегрує всі інші складові компетентності (знання, уміння, досвід).

Зокрема, до структури інклюзивної компетентності вчителів інтегрованих загальноосвітніх закладів відносять ключові змістовні компоненти інклюзивної компетентності:

- мотиваційний;
- когнітивний;
- рефлексивний;
- операційний.

Ці компоненти трактуються як здатність до усвідомлення змісту професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання [40].

На основі аналізу вітчизняного і зарубіжного досвіду підготовки фахівців до роботи в інклюзивних закладах освіти Т. П'ятакова визначає інклюзивну компетентність майбутніх вчителів як інтегративне особистісне утворення, яке зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку і саморозвитку.

Формування *соціальної складової інклюзивної компетенції* відносять до якісної характеристики фахівця, це здатність адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі наявних знань про неї; уміння знаходити інформацію в невизначеній ситуації, уміння задовольняти бажання, спираючись на існуючі норми [34].

На думку І. Зарубінської, соціальна компетентність особистості охоплює різні сфери людської діяльності: навчальну, професійну, власне соціальну взаємодію – і є однією з істотних передумов продуктивної міжособистісної взаємодії в усіх її проявах. Змістовне наповнення, особливості прояву та застосування, на думку автора, дають можливість розглядати соціальну компетентність як складну інтегративну характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, що сприяє активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, продуктивному виконанню різних соціальних ролей. Важливою

ознакою соціальної компетентності є володіння вмінням розвиваючого впливу на інших, що розглядається як характерна риса найвищого рівня сформованості соціальної компетентності особистості. Особливе значення надається вивченню поведінки особистості в складних життєвих ситуаціях. За таких умов соціальна компетентність розглядається як вибір конструктивних способів їх розв'язання, а вміння імплементувати такі способи практично визначається головною ознакою досягнутого рівня соціально-компетентної поведінки особистості [13].

Наукову категорію *„соціально-психологічна компетентність"* розглядають як інтегральний показник особистісного розвитку, сукупність якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, що сприяють активній взаємодії із соціумом, налагодженню контактів з різними групами та індивідами, а також здатність здійснювати розвиваючий вплив на інших, знаходити конструктивні способи розв'язання складних ситуацій [20, с. 87 – 102; 31].

Важливими умовами забезпечення доступу до освіти молоді з інвалідністю є використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів учасників навчально-виховного процесу і місцевих громад для подолання існуючих бар'єрів [21].

Ю. Богінська виділяє п'ять видів ресурсів, достатніх для соціально-педагогічної підтримки студентів з інвалідністю:

- нормативно-методичні;
- матеріальні;
- організаційно-функціональні;
- ідивідуально-особистісне забезпечення (орієнтація на психологічні та мотиваційні особливості студентів);
- інформаційно-просвітницькі [7].

Як відзначає М. Денеко, індивідуальний ресурс педагогічного працівника складається з внутрішніх резервів (енергетичних, психофізичних, інтелектуальних, вольових) і можливостей його розвитку [10].

У дослідженні Х. Турецької, М. Шляхтіної приділяється увага розвитку психологічної готовності до роботи вчителів в інклюзивній школі, зокрема, рівню емпатії, самоактуалізації, гнучкості в спілкуванні, здатності до саморозкриття, які вчені об'єднають у групу внутрішніх чинників ставлення педагогів до впровадження інклюзивної освіти [36, с. 669 – 675].

Окремі зарубіжні дослідники розглядають проблеми формування інклюзивної компетентності у студентів – майбутніх вчителів [16; 29].

Заслуговує на увагу швейцарський досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів з виділенням таких пріоритетних напрямів роботи, як сприяння соціальному, емоційному та пізнавальному розвитку кожної дитини для того, щоб вона відчула себе неповторним і повноцінним учасником суспільного життя [43]. Згідно з програмою підготовки до роботи в інклюзивному закладі освіти вчителі, маючи детальну інформацію про кожну дитину, нівелюють перешкоди, модифікують шкільне оточення, щоб воно було максимально сприятливим для розвитку і навчання кожної дитини. У процесі

педагогічної діяльності вчитель налагоджує взаємодію дітей з особливими освітніми потребами з усіма учасниками навчально-виховного процесу [44, с. 241 – 264].

Узагальнюючи досвід швейцарських науковців, Т. П'яткова робить висновок, що інклюзивна компетентність вчителів у цій країні „формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів".

І. Хафізуліна зосередила увагу на розвитку в студентів мотивації до майбутньої роботи з дітьми із інвалідністю, набутті знань з проблем інклюзивного навчання, рефлексії та володіння практичними навиками роботи в умовах інклюзивного навчання. У зв'язку з відсутністю можливості формувати операційний компонент інклюзивної компетентності в умовах реальної професійної діяльності загальноосвітньої школи, автор використала контекстне навчання з участю студентів у квазіпрофесійній діяльності [38].

У професійно-педагогічній діяльності педагога інклюзивного закладу освіти виділено наступні **групи компетенцій:**

1) *робота з інформацією* – компетенції: збір, обробка, перетворення інформації відповідно до потреб; передача інформації за допомогою різних каналів; отримання зворотного зв'язку; акумуляція інформаційних ресурсів;

2) *спілкування і взаємодія з учасниками інклюзивного освітнього простору* – компетенції: робота в команді; управління стосунками; вплив;

3) *реалізація педагогічної діяльності і досягнення освітніх результатів* – компетенції: цілепокладання; прогнозування; планування; вибір і адаптація методів соціалізації і навчання; реалізація діяльності; аналіз результатів; корекція;

4) *професійне вдосконалення* – компетенції: професійний ріст; професійна самодіагностика, інноваційна професійна мобільність [39, с. 102 – 111].

У запропонованій авторкою дидактичній моделі формування цінностей інклюзивного навчання технологічний процес значною мірою відповідає вимогам підготовки викладачів до роботи в інклюзивному закладі вищої освіти, в якому передбачено:

- розвиток інтересу до роботи в умовах інклюзивної освіти;
- розуміння важливості прийняття професійних рішень і дій;
- прийняття цінностей інклюзивної освіти;
- здатність працювати в інклюзивному освітньому просторі;
- використовувати отримані знання та уміння для вирішення практичних педагогічних завдань [39, с. 72 – 79].

Разом з тим, залишаються не розкритими конкретні механізми реалізації моделі в процесі проведення інклюзивного навчання та відсутня інформація щодо ефективності використання запропонованої технології.

Характеризуючи організацію навчання студентів в умовах українського „гібриду" інклюзивної університетської освіти, О. Фудорова відзначає низький рівень централізованої навчально-методичної підготовки викладачів вишу з самостійним вирішенням ними поточних питань інклюзивної освіти шляхом самоосвіти. В університеті, що працює за принципами інклюзії, авторка пропонує використання необхідних інформаційних, технологічних та організаційних ресурсів, зокрема, професійну підготовку викладачів [37, с. 305 – 308].

Таким чином, здійснений теоретичний аналіз показує, що абсолютна більшість дослідників розглядає **інклюзивну компетентність:**

по-перше, як особистісне новоутворення, що відображає найвищий рівень професійної майстерності;

по-друге, вона містить у собі єдність таких різноманітних сфер особистості як потребо-мотиваційна, когнітивно-операційна, рефлексивно-оцінна;

по-третє, це надзвичайно динамічне новоутворення, що є результатом безперервного розвитку професійності;

по-четверте, вона виступає складовою частиною загальної професійної компетентності на рівні спеціальної професійної компетентності.

Інклюзивна компетентність викладача вищої школи – це інтегративне особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати освітні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи освітні потреби студентів з особливими освітніми потребами, забезпечувати їхню соціально-педагогічну адаптацію у навчально-виховному середовищі, створювати всі умови для їхнього повноцінного розвитку та саморозвитку.

По-перше, за своєю сутністю та структурою інклюзивна компетентність педагога вищої школи містить у собі складові компоненти, які тісно пов'язані з основними структурними елементами навчально-виховного процесу університету, тобто вона є відображенням цього процесу і його трансформацією в основні характеристики діяльності викладачів.

По-друге, інклюзивна компетентність є механічним відображенням навчально-виховної діяльності і тісно пов'язана з образом „Я", „Я-концепцією" педагога ЗВО – сукупністю його установок та уявлень про себе під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими освітніми потребами.

По-третє, враховуючи особливості організації навчально-виховного процесу та проведення соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами, особливу увагу під час проектування змісту інклюзивної компетентності потрібно приділити особистісним характеристикам, які пов'язані з гуманістичною спрямованістю соціально-педагогічної діяльності викладачів. При цьому такі характеристики повинні містити всі компоненти інклюзивної компетентності педагога вищої школи.

До **структури інклюзивної компетентності викладача ЗВО** входить *три основних компоненти*:

1) мотиваційно-ціннісний;
2) когнітивно-операційний;
3) рефлексивно-оцінний.

Мотиваційно-ціннісний компонент передбачає наявність сукупності соціальних мотивів, установок, потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, сформованість психологічних властивостей особистості педагога університету, які йому є необхідними для вирішення як освітніх, так і соціально-педагогічних завдань, які обумовлені характером його професійної діяльності.

Відповідно до цього ми виділяємо три основні *групи мотивів*, які повинні входити у структуру інклюзивної компетентності.

Першу групу складають соціальні мотиви, які стосуються інклюзивної діяльності в цілому. До неї входять: приналежність до нового типу освітньої діяльності – до інклюзивної освіти; можливість особистого реального вкладу в його розвиток; формування особистості студентів з особливими освітніми потребами.

До *другої групи* ми відносимо професійні мотиви, які умовно поділяємо на дві підгрупи. Перша пов'язана з процесом організації й проведення, а також з формами та методами інклюзивної освіти: проведення лекцій, семінарів, організація самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами, тобто ця підгрупа пов'язана зі змістом та розвитком інклюзивної моделі освіти. Друга підгрупа – це соціально-педагогічні мотиви: потреба та інтерес до спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами, організації їхньої життєдіяльності, змістовної адаптації їх у новому освітньому середовищі.

Третя група мотивів містить мотиви особистісного розвитку: можливість розвивати свій творчий потенціал; необхідність долати труднощі та проблеми у стосунках зі студентами з особливими освітніми потребами; здатність знаходити нові, інноваційні форми педагогічної взаємодії зі студентами.

Найважливішою складовою мотиваційно-ціннісного компонента інклюзивної компетентності викладача вишу є *професійно-особистісні якості.* Орієнтуючись на концепцію динамічної структури особистості, яка розроблена К. Платоновим, до базових якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти відносимо: морально-особистісні, особистісно-педагогічні та професійно-педагогічні якості. При цьому під базовими якостями ми розуміємо не всю сукупність професійних властивостей педагога, а лише ті, які максимально відповідають вимогам інклюзивної освіти, специфіці діяльності педагога зі складним об'єктом взаємодії, яким є студент з особливими освітніми потребами.

Таке обмеження також обумовлене тим, що необхідно зосередитися на основних, найбільш вагомих компонентах інклюзивної компетентності. Включення до її структури великої кількості близьких за змістом якостей педагога вищої школи в контексті інклюзивної освіти зробить її розмитою та складною для практичного дослідження.

Отже, перша група якостей – *морально-особистісні якості*. Вони, як правило, характеризують ставлення людини до суспільства, праці, до людей, вимогливість до себе. У цій групі ми виділяємо насамперед гуманізм викладача вищої школи. Специфіка прояву якого в умовах інклюзивної освіти полягає у доброзичливому, людяному та шанобливому ставленні до студентів з особливими освітніми потребами, що можуть відрізнятися за формами самовираження, поведінкою, ставленням до оточуючого світу. Гуманізм у цьому випадку виступає через такі якості, як толерантність, терпимість, стриманість та відповідальність за якість своєї праці.

В основі *особистісно-педагогічних якостей* – любов до учнів, студентів, вихованців. Це головна особистісна якість педагога, що проявляється через емпатію, яка є психологічним механізмом проникнення у внутрішній світ студента з особливими освітніми потребами, спробою стати на його місце, зрозуміти мотиви поведінки, ставлення до соціуму.

У групі *професійно-педагогічних якостей,* які, як правило, формуються у викладача під час навчання та удосконалюються в процесі професійної діяльності, зазвичай виділяють педагогічний такт, етику, відчуття міри. Ми вважаємо, що особливо під час позааудиторної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами збільшується спостережливість педагога. Саме ця якість може багато в чому забезпечити ефективність соціально-педагогічної роботи викладача, куратора групи, соціального працівника ЗВО.

Спостереження за індивідуальними особливостями особистості, стосунками між студентами, настроями, психічним станом, реакцією на зауваження та ін. дають можливість отримати необхідну інформацію для аналізу, корекції та організації соціально-педагогічної роботи.

Усі вищерозглянуті якості викладача вищої школи складають основу мотиваційно-ціннісного компонента, інклюзивної компетентності особистості педагога в умовах інклюзивного простору.

Наступний – **когнітивно-операційний** – компонент інклюзивної компетентності педагога вищої школи, що містить систему психолого-педагогічних та інклюзивних знань та спеціальних умінь, володіння якими є необхідним для виконання інклюзивної діяльності, успішного та адекватного вирішення різноманітних педагогічних ситуацій в інклюзивному освітньому просторі.

Знання, необхідні педагогу вищої школи для успішної реалізації завдань інклюзивної освіти, ми умовно розділяємо на дві великі групи.

До *першої групи* ми відносимо професійно-педагогічні знання, які потрібні викладачу в його роботі з усіма студентами, незалежно від стану їхнього здоров'я. Ці знання викладач отримує під час навчання у закладі вищої освіти, під час заняття науковою роботою, шляхом постійного підвищення кваліфікації та саморозвитку. Ця група містить знання викладача за його спеціальністю та предметам, які він викладає, сукупність психолого-педагогічних знань у галузі вікової та педагогічної психології, теорії навчання

та виховання, загальнонаукові та загальнокультурні знання, які входять до програми навчання бакалаврів і магістрів. Ми вважаємо недоцільним конкретизувати весь перелік професійних знань викладача університету, оскільки він повністю розкритий у відповідних навчальних програмах і його аналіз виходить за межі завдань нашого дослідження.

До *другої групи знань* ми відносимо спеціальні інклюзивні знання. Це, на нашу думку, інтерактивна група знань, яка містить у собі філософські, економіко-соціальні, психолого-педагогічні, юридичні, демографічні, медико-біологічні знання. У сучасній науковій літературі ґрунтовно не охарактеризовано всю сукупність інклюзивних знань. Як правило, у дослідженнях детально описуються ті групи, види або напрями знань, які мають інструментальне значення для дослідження, яке проводиться.

Важливе значення мають психолого-педагогічні знання в цілому, і соціально-педагогічні зокрема.

Під *спеціальними інклюзивними знаннями викладача вищої школи* розуміється сформовані в нього уявлення, поняття, судження, цінності та принципи педагогічної взаємодії зі студентами з інвалідністю, які характеризуються необхідною повнотою, глибиною, прогностичністю та узагальненістю. При цьому *базовими соціально-педагогічними знаннями* виступають знання основ педагогічного спілкування; організації групових й індивідуальних форм та методів соціально-педагогічної роботи; особистісно орієнтованого підходу та особливостей його застосування до студентів з особливими освітніми потребами. Ядром цих знань служать знання технологій соціально-педагогічної роботи: діагностування, оцінювання, прогнозування, моделювання соціально-педагогічного процесу.

Операційна складова компонента, що розглядається, містить комплекс професійних умінь, які забезпечують успішність інклюзивної діяльності. Для правильного розуміння сутності цих умінь, які ми називаємо інклюзивними уміннями, необхідним є чітке визначення вихідного поняття. Такий підхід визваний тим, що, по-перше, у сучасній психолого-педагогічній науці існує багато трактувань дефініції „уміння”, однак нам потрібно його уточнити, по-друге, відповідно до принципу діалектики, що загальне існує лише в окремому, нам необхідно виділити специфічні ознаки поняття „інклюзивне уміння”.

Аналіз категоріального трактування понять „уміння”, „педагогічне уміння” сьогодні представлений у значній кількості психолого-педагогічних досліджень. Їхнє вивчення дозволило нам виділити три основних підходи, які характеризують категоріальні ознаки поняття „уміння”.

Перша група вчених розглядає уміння як дію або систему дій, при цьому акцент робиться на тому, що уміння – це засвоєння такої дії, яку необхідно здійснювати не автоматично, а творчо, використовуючи пізнавальні сили, знання та навички.

Друга група вчених підтримує точку зору К. Платонова, який визначає уміння як здатність людини виконувати визначену роботу [24].

Третя, найбільш численна, група трактує уміння як готовність людини до практичної діяльності.

Аналіз соціально-педагогічної діяльності, який описано в літературі, співставлення її з досвідом роботи, зокрема особистим, дозволили нам визначити суттєві ознаки поняття, яке розглядається. Перш за все це здатність педагога ЗВО до педагогічної взаємодії зі студентами з особливими освітніми потребами, оскільки саме у різноманітній позааудиторній громадській діяльності, яка організована педагогом університету, успішно проходить процес соціалізації студентів.

Наступною важливою ознакою поняття є те, що основу уміння складає актуалізація професійних і психолого-педагогічних знань. Ця ознака істотно вирізняє поняття, що розглядається, з інших трактувань терміну „педагогічні уміння", в основі яких лежать знання та навички. Відмінність полягає у тому, що викладач університету не отримує заздалегідь спеціальні знання та уміння в області інклюзивної освіти, вони виробляються вже у процесі безпосередньої роботи в умовах інклюзії шляхом самоосвіти, саморозвитку та спеціально створеної системи підвищення кваліфікації у сфері інклюзивної освіти. Сутність актуалізації знань полягає у їхньому глибокому, систематизованому та доцільному розумінні та застосуванні відповідно до специфіки інклюзивної освіти.

Ще одна важлива ознака інклюзивного уміння: творчий підхід у дослідженні технологій соціально-педагогічної роботи, який полягає у їхньому адекватному застосуванні відповідно до реальних педагогічних завдань і особливостей особистості студентів з особливими освітніми потребами. Отже, особливість цієї ознаки полягає в тому, що технології соціально-педагогічної взаємодії застосовуються в умовах системи настанов, що висуваються реаліями життя; інклюзивну освіту, як відносно новий педагогічний феномен, ще не достатньо впроваджено в систему класичної вищої освіти, і її входження в освітній простір університету вимагає вирішення цілого ряду нестандартних проблем.

Таким чином, *інклюзивне уміння – це вироблена викладачем ЗВО здатність педагогічного впливу на студентів з особливими освітніми потребами, яка базується на актуалізації спеціальних і психолого-педагогічних знань та навичок, на творчому використанні технологій соціально-педагогічної роботи, що застосовуються в умовах системи настанов, які лежать в основі завдань інклюзивної освіти.*

Таке визначення поняття має великий ступінь узагальнення, що дає можливість використовувати широке коло його соціально-педагогічних завдань. Таким чином, сформульоване поняття об'єднало в собі загальні ознаки понять „уміння", „педагогічні уміння" відповідно до специфічних особливостей інклюзивної освіти.

Водночас *уміннями щодо структури та змісту інклюзивної освіти є*:

- діагностичні;

- орієнтаційно-прогностичні;
- конструктивно-проектувальні;
- організаторські;
- інформаційно-пояснювальні;
- комунікативні, аналітико-коректувальні;
- дослідницько-творчі.

Так, *діагностичні уміння* полягають у здатності здійснювати педагогічне спостереження за студентом з інвалідністю, динамікою його входження в освітній простір вишу; адекватно сприймати і розуміти психічні особливості таких студентів; уміння самодіагностування рівня готовності до тих або інших видів інклюзивної діяльності.

Орієнтаційно-прогностичні вміння полягають у здатності прогнозувати процес соціально-педагогічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до освітнього простору університету, а також проектування індивідуальної траєкторії розвитку студентів, змісту соціально-педагогічної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента; передбачати наслідки тих або інших педагогічних ситуацій; прогнозувати шляхи виправлення недоліків, пов'язаних із впровадженням системи інклюзивної освіти.

До *конструктивно-проектувальних умінь* належать: планування соціально-педагогічної роботи, враховуючи при цьому потреби студентів з особливими освітніми потребами; добір адекватних засобів навчання; проектування власної соціально-педагогічної діяльності; реалізація поставленої мети та завдань відповідно до специфіки інклюзивної освіти; моделювання ситуацій, які можуть виникнути в процесі соціально-педагогічної взаємодії.

До *організаторських умінь* належать: організація навчально-виховного процесу в умовах переходу та становлення інклюзивної моделі навчання; розробка навчально-методичного та соціально-педагогічного забезпечення роботи в умовах інклюзивного навчання; управління поведінкою та діяльністю студентів з особливими освітніми потребами та студентів без проблем зі здоров'ям з метою встановлення сприятливого мікроклімату.

Інформаційно-пояснювальні вміння: вміння відбирати та інтерпретувати навчальний матеріал відповідно до вимог інклюзивної освіти; використовувати сучасні інформаційні технології навчання для ефективного засвоєння знань студентами; забезпечувати доступ до позанавчальної, загальнонаукової та суспільно-політичної інформації з метою формування світоглядних основ особистості студентів.

Комунікативні уміння: встановлення педагогічно доцільних стосунків зі студентами з особливими освітніми потребами на основі довіри та поваги; стимулювання до активної позанавчальної діяльності; формування інтересів до громадської роботи, спорту, творчості.

До *аналітико-корегувальних умінь* належать вміння аналізувати педагогічні ситуації, які виникають в інклюзивному середовищі, роботу колег,

а також власну діяльність у сфері інклюзивної освіти як з погляду навчальної діяльності, так і соціально-педагогічної роботи; вносити необхідну корекцію у взаємостосунки зі студентами, враховувати їхні інтереси у реалізації громадської роботи; визначати оптимальні шляхи удосконалення соціально-педагогічного супроводу та підтримки студентів з особливими освітніми потребами.

У групу *дослідницько-творчих вмінь* входять: вміння творчо актуалізувати професійні знання; накопичувати та узагальнювати передовий педагогічний досвід інклюзивної освіти в цілому та соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами зокрема; проводити експериментальну роботу з пошуку та розробки нових соціально-педагогічних технологій та методичних рекомендацій для викладачів та кураторів груп, які працюють зі студентами з особливими освітніми потребами.

Таким чином, когнітивно-операційний компонент інклюзивної компетентності викладачів ЗВО є базовим для всіх інших компонентів, оскільки визначає не тільки спрямованість діяльності педагогів вишу, а й їхнє ціннісне ставлення до процесу інклюзії та студентів з особливими освітніми потребами; необхідність отримувати спеціальні знання та формувати інклюзивні уміння, що забезпечує виконання необхідної діяльності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях інклюзивного навчання.

Третім, останнім, компонентом інклюзивної компетентності викладачів ЗВО виступає **рефлексивно-оціночний компонент**, який проявляється у здатності до аналізу та самоаналізу власної професійної діяльності, яка пов'язана із завданнями інклюзивного навчання та соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами.

В основі цього компонента – *феномен рефлексії*, який пов'язаний із такими аспектами діяльності людини, як:

- самоспостереження – це спостереження людини за своїми вчинками, діяльністю, поведінкою, внутрішнім станом і переживаннями; вивчення психічних процесів, властивостей і станів за допомогою суб'єктивного спостереження за явищами своєї свідомості;

- самопізнання – складний процес вивчення індивідом самого себе, у результаті чого у його свідомості відбивається весь зміст власних якостей;

- самосвідомість – здатність людини усвідомити саму себе, своє „Я", свої потреби, інтереси, цінності, своє буття і його сенс, власну поведінку і переживання; відображає рівень розвитку свідомості та її спрямованість тощо;

- самоаналіз – аналіз індивідом власних суджень, переживань, потреб і вчинків; показник зрілості особистості; критерій результативності роботи над собою; допомагає людині визначати мету життя, обрати оптимальний шлях для її досягнення;

- самооцінка – критичне ставлення людини до себе, своїх можливостей, якостей та здібностей; співставлення себе з іншими людьми [15].

Рефлексія в інклюзії – це процес уявного аналізу будь-якої інклюзивно-професійної проблеми, у результаті якого виникає особливо забарвлене осмислення сутності проблеми і нові перспективи її вирішення. Отже, рефлексивний викладач – це думаючий, аналізуючий, досліджуючий власний досвід професіонал.

У цілому рефлексивний компонент однаково проявляється у різноманітних видах професійних компетентностей педагога: він має найбільш узагальнений характер, специфічні особливості, пов'язані з інклюзивною освітою.

Перша така особливість полягає у тому, що він відображає у собі появу, розвиток та удосконалення стійких особистісних утворень і характеристик, які виникають вже у процесі взаємодії викладачів зі студентами з особливими освітніми потребами. Процес їх формування проходить менш динамічно, ніж в інших видах педагогічної діяльності, і він насамперед коректує досвід інклюзивної діяльності.

Друга особливість прояву рефлективно-оціночного компонента полягає у становленні інклюзивної самосвідомості на основі провідної ролі таких рефлексивних процесів, як самоаналіз і прогнозування ефективності власної інклюзивної діяльності, складання певної програми самовдосконалення.

І третьою особливістю є те, що інклюзивна самосвідомість викладача формується у процесі засвоєння ними відносно нових інклюзивних цінностей та знань, що допомагають усвідомити особистісні якості.

Безперечно, як зазначають багато дослідників, основою рефлексивної діяльності викладача ЗВО є найважливіший пізнавальний процес – мислення, яке передбачає здатність аналізувати свою інклюзивну поведінку та поведінку інших людей, розкривати їхні мотиви, прогнозувати поведінку в різних ситуаціях, які пов'язані з інклюзивною освітою. Уміння бачити різні варіанти розв'язання інклюзивних завдань і обирати з них одне – найбільш правильне, уміння планувати і здійснювати інклюзивну діяльність – усе це складові інклюзивного мислення викладача ЗВО. Основними характеристиками такого мислення є якість, чіткість, логічність, системність, послідовність, самостійність, гнучкість, оригінальність.

Таким чином, здійснення та розвиток соціально-педагогічної діяльності в університетах в умовах становлення інклюзивної освіти є одним з вирішальних факторів її ефективності. Зміст та технології соціально-педагогічної роботи безпосередньо залежить від рівня інклюзивної компетентності педагогів ЗВО.

Характеристика змісту та структури інклюзивної компетентності базується на сукупності наступних теоретичних положень: по-перше, інклюзивна компетентність викладача ЗВО є відображенням навчально-виховного процесу університету, трансформується в основні характеристики діяльність викладача; по-друге, це відображення не є механічним, а тісно пов'язане з образом „Я" педагога вишу, тобто установка на власну особистість під час моделювання взаємодії зі студентами з особливими освітніми

потребами; по-третє, відповідно до особливостей навчальної та соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими освітніми потребами, під час розробки змісту інклюзивної компетентності акцентуємо увагу на гуманістичну спрямованість діяльності викладача, яка повинна містити всі компоненти інклюзивної компетентності.

Список використаних джерел:

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : ВЛАДОС, 2003. 368 с.
2. Алєксєєнко Т. Ф. Технології соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2004. № 2. С. 19–24.
3. Андрєєва М. О. Розвиток соціальної компетентності студентів з особливими потребами у вищому навчальному закладі : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Харків : КЗ „ХГПА" ХОР, 2013. 261 с.
4. Астоянц М. С., Россихина И. Г. Социальная инклюзия : попытка концептуализации и операционализации понятия. URL : http://pi.sfedu.ru/ rspu/ science/grants /social_orphanry/Izvestiya_ UFY_12.doc. (дата звернення : 11.11.2018)
5. Богінська Ю. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженим можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ, 2013. 44 с.
6. Богінська Ю. В. Теорія та практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : дис. докт. пед. наук. : 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 400 с.
7. Богинская Ю. В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : монография. Ялта : РИО РВУЗ „КГУ", 2012. 384 с.
8. Бойко Л. О. Соціально-педагогічні чинники інтеграції дітей-інвалідів у системі освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей. Київ : ВМУРоЛ „Україна", 2007. 484 с.
9. Грозная Н. С. Инклюзивное образование за рубежом : от мечты к реальности. *Синдром Дауна XXI век*. 2011. № 1. С. 34–41.
10. Денеко М. В. Потенциал личности как движущая сила развития преподавателя-профессионала : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования". Санкт-Петербург, 2007. 24 с.
11. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. докт. соціол. наук : спец. 22.00.04 „Спеціальні та галузеві соціології". Запоріжжя, 2009. 40 с.
12. Жаворонков Р. Н. Технология высшего инклюзивного образования инвалидов, применяемая в Соединенных Штатах Америки. URL : http://www.rnp.mesi.ru/ images/ docs/ Wavoronkov.doc.
13. Зарубінська І. Б. Теоретико-методологічні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : автореферат дис. … докт. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія та методика професійної освіти". Київ, 2011. 36 с.
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования. *Высшее образование сегодня.* №5, 2003. С. 34–42.
15. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : теоретико-методичні аспекти : метод. рекомендації для виклад. у вищ. пед. навч. закладах / Ю. Д. Бойчук та ін. ; за заг. ред. д. пед. наук, проф. Ю. Д. Котчуна. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2014. 32 с.

16. Клименюк Н. В. Інклюзія людей з особливими потребами до суспільного життя : історичний аспект. *Наукові праці : науково-методичний журнал*. Вип. 99. Т. 112. Педагогіка. Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2009. С. 148–153.

17. Клопота О. А. Соціально-педагогічні умови інтеграції старшокласників з вадами зору в соціум : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.05. „Соціальна педагогіка". Слов'янськ : Видавництво : Донбаський держ. пед. ун-т, 2012. 20 с.

18. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

19. Леско Дж. Инклюзивные школьные сообщества : стратегии достижения успеха. *Развитие инклюзивных школ в России : материалы международной конференции.* Москва, 2005. URL : http://obrazovanie.perspektiva-inva.ru/?465.

20. Лєпіхова Л. Соціально-психологічна компетентність у педагогічній взаємодії. *Вища освіта України*. № 3. 2004. С. 87–102.

21. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Київ, 2008. 259 с.

22. Нагавкина Л. С. Социальный педагог : введение в должность : сборн. материалов / Л. С. Нагавкина, О. К. Крокинская, С. А. Косабуцкая. Санкт-Петербург : КАРО, 2000. 272 с.

23. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід в освіті : загальноєвропейські підходи. URL : http://archive.nbuv. gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09ooveea.htm.

24. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.

25. Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю : Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.12.2005 р. № 691. URL : http://www.uazakon.com/documents/date_ 9o/pg_izwdow.htm

26. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

27. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти : теорія і технологія : монографія. Харків : ФОП О. В. Шейніна, 2012. 468 с.

28. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти : дис. … докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Харків, 2014. 400 с.

29. Сатарова Л. А. Компетентность в области инклюзии как одно из условий успешной модернизации образования. URL : http://www.edit.muh.ru/content/mag /trudy/04_2009/06.pdf

30. Селивоненко О. Г., Евтихова И. А. Ценностные ориентации социально-педагогической деятельности на современном этапе развития социальной педагогики. *Образование и общество*. 2001. № 5 (11). С. 9–15.

31. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд. перераб. и доп. Минск : Харвест., 2001 976 с.

32. Стангвик Г. Интегрированное обучение : мировой опыт / под ред. С. Пейла, К. Нейера и С. Хегерта. Лондон, 1997. 156 с.

33. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ, 2007. 44 с.

34. Технологии социальной работы : учебник для преподавателей, аспирантов и студентов / общ. ред. Е. И. Холостова. Москва : ИНФРА-М, 2001. 400 с.

35. Трус И. Модель социально-педагогического сопровождения подростков с акцентуациями характера. *Воспитание школьника*. 2003. № 3. С. 26–29.

36. Турецька Х. І., Шляхтіна М. А. Психологічні чинники ставлення педагогів до інклюзивної освіти. *Вища освіта України*. Додаток 2 до № 3, том IV (29). 2011. 716 с.

37. Фудорова О. М. Інформаційні, технологічні, організаційні ресурси реалізації інклюзивних принципів в сучасному університеті. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи* :

матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. Житомир, 24–25 березня 2010 р. Житомир, 2010. С. 305–308.

38. Хафизулина И. Н. Формирование инклюзвной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. … дис. канд. пед. наук. : 13.00.08 „Теория и практика профессионального образования". Астрахань, 2008. 22 с.

39. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию : ценностный аспект. *Вестник Московского городского педагогического университета : научный журнал.* Москва, 2013. №4 (Серия „Педагогика и психология"). С. 102–111.

40. Хитрюк В. В. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева*. 2013. № 3 (79). С. 189–194.

41. Холостова О. И. Социальная реабилитация : уч. пособие. 4-е изд. Москва : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К0", 2006. 340 с.

42. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учебное пособие. Санкт-Петербург : „Питер", 2004. 316 с.

43. Building Capacity of Teachers / Facilitatjrs in Technology Integration for Improved Teaching and Learning: Final Report / UNESKO Bangkok : UNESKO Dangkok, 2004. 72 p.

44. Linda Allas Moffier Lucie Lopes. *Formative Assessment. Impraving Lrarning in Secandary Glassrooms*. *OESD centre for Educational Research and Innovation*. Paris : OECD Publshing, 2005. P. 241–264.

РОЗДІЛ 2.
СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

О. В. Польовик,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Ю. І. Лучко,
кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *У розділі з позицій теоретико-методичного аналізу досліджується соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору; розкрито соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами як наукову проблему; визначено соціально-психологічні особливості студентів з особливими освітніми потребами; запропоновано організаційно-педагогічні та соціально-педагогічні умови та модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО; а також наведено практичні рекомендації щодо покращення соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу.*

Ключові слова: *„студенти з особливими освітніми потребами”, „соціальна адаптація”, умова”, „модель”.*

2.1. Соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами як наукова проблема

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується демократизацією різних сфер життя, ускладненням засобів праці, різноманіттям цілей, що стоять перед людиною в процесі трудової діяльності, динамічністю умов, в яких доводиться орієнтуватись та ухвалювати рішення. Важливе місце у системі ефективного реагування на означені виклики дійсності відводиться освітній та соціальній місії вищої школи. Для забезпечення соціально-освітніх потреб нового покоління фахівців необхідні дієві форми і методи організації навчального процесу, здатні розкрити потенційні можливості студентів з особливими освітніми потребами.

Передусім з'ясуємо, кого відносять до групи *студентів з особливими освітніми потребами*, а також, які проблеми супроводжують процес соціальної адаптації зазначеної категорії осіб до навчально-виховного процесу.

На основі результатів аналізу нормативно-правових документів, наукових праць вітчизняних і зарубіжних вчених, а також освітньої практики нами зроблено висновок, щодо студентів з особливими освітніми потребами відносять, як правило, тих, хто має різні види відхилень, але не протипоказань для навчання. Зокрема це люди, що мають відхилення в розвитку мовлення при нормальному слуху і збереженому інтелекті; з порушеннями слуху (глухі та зі зниженим слухом); з порушеннями зору (сліпі, погано бачать); з порушеннями опорно-рухового апарату; з сенсорними, емоційно-вольовими, фізичними та іншими відхиленнями, а також соматичними вадами здоров'я, що не дозволяють навчатися у звичайному освітньому закладі. До числа осіб з особливими освітніми потребами відносяться не тільки люди з інвалідністю, але й ті, хто тимчасово втратив працездатність або обмежений у вільному пересуванні (тимчасово або постійно) за станом здоров'я в силу різних обставин. До цієї категорії громадян належать, наприклад, стаціонарні (тимчасово) хворі (наприклад, студенти отримали серйозні захворювання, травми в процесі навчання) [18, с. 99–104].

Серед студентів з особливими освітніми потребами більшість особи з інвалідністю. Залежно від ступеня втрати здоров'я встановлюється одна з трьох груп інвалідності: перша, друга, третя. Причинами інвалідності є загальне захворювання, трудове каліцтво, професійне захворювання, інвалідність з дитинства; для військовослужбовців – поранення, контузія, одержані при захисті Батьківщини чи при виконанні інших обов'язків військової служби, або захворювання, пов'язане з перебуванням на фронті, або каліцтво внаслідок нещасного випадку, не пов'язаного з виконанням обов'язків військової служби, чи захворювання, не пов'язане з перебуванням на фронті, а в спеціально передбачених законодавством випадках – захворювання, набуте при виконанні обов'язків військової служби. Ступінь обмеження життєдіяльності людини, причину, час настання, групу інвалідності визначає медико-соціальна експертиза.

Черговим кроком нашого дослідження буде з'ясування сутності поняття „адаптація студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу". Пошук первинного значення поняття „соціально-психологічна адаптація" стосовно його сутнісних, формально-логічних, якісних та інших ознак дозволяє стверджувати, що термін „адаптація" належить до тих універсальних категорій, які вивчаються багатьма науками про людину і суспільство.

Вивчати адаптацію першими почали біологи, які відзначали багатство ідеї адаптації з точки зору пізнання широкої дійсності. Так, І. Павлов писав, що „ідея про пристосування чи доцільність є невичерпним джерелом для різних наукових гіпотез, служить постійною науковою темою, дає потужний поштовх

для подальшого вивчення питань про сутність явищ життя" [54]. Якщо розвиток є стратегією життя, то адаптація – це тактика, яка дозволяє усьому живому, зокрема, людині, засвоювати зміни, одночасно самозберігатися, забезпечуючи тим самим можливість подальшого руху. Адаптація – одне з найбільш широко використовуваних понять, зміст якого, на думку зарубіжних фахівців у галузі соціології, інтерпретується дуже широко. Однозначного визначення поняття „адаптація" немає. Це пояснюється багатоваріантністю форм, механізмів та носіїв адаптації.

Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що більшість дослідників під поняттям „адаптація" розуміють процес пристосування до зовнішніх та внутрішніх умов. При цьому ними зазначається, що адаптація людини має два аспекти: біологічний та психологічний [4; 8; 36; 40; 47].

Поняття „адаптація" відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії пристосовуватися до змін оточуючого середовища. Це стосується біологічної адаптації. Але існує не тільки біологічна адаптація, але й інші її види: соціальна, професійна, особистісна, соціально-психологічна тощо. Усі проблеми адаптації людини випливають з дуже широкого кола відносин між природою, суспільством, людиною. Адаптація базується не тільки на пасивно-пристосувальних, але й на активно-перетворюючих зв'язках людини з навколишнім середовищем, являє собою нерозривну єдність тих чи інших форм зв'язку. При цьому під адаптацією мається на увазі відповідний процес, його кінцевий результат, який виражений у стані адаптованості людини до нового середовища, його факторів [40; 43; 45; 47; 56].

У соціальній психології адаптацію визначають як пристосування індивіда до групових норм та власне соціальної групи. Психологічна адаптація особистості в суспільстві відбувається завдяки таким психологічним механізмам, як рефлексія, ідентифікація, емпатія, прийом соціального зворотнього зв'язку тощо. Соціалъна адаптація – процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків із соціальними об'єктами, інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища. Психологічна та соціальна адаптація знаходяться у взаємозалежності. Без психологічної адаптації, що спонукає людину до адаптивної діяльності, яка немовби „дає старт" соціальній адаптації, остання була б просто неможливою. На характері розвитку соціальної адаптації позначаються індивідуальні психічні ознаки особистості (мислення, увага, пам'ять, почуття); характеристики темпераменту (інтенсивність, темп реакцій, ригідність, пластичність); риси характеру особистості (цікавість, відповідальність, комунікабельність, працелюбність чи ледарство). Проте не можна переоцінювати вплив психіки на соціальну адаптацію людини, оскільки причини, що породжують соціальну адаптацію та визначають її суть, лежать у соціальній сфері [60].

Результати аналізу наукової літератури дозволяють нам зробити

висновок, що на сьогодні розрізняють *чотири взаємопов'язаних види адаптації*: *психофізіологічну, соціально-психологічну, соціальну і професійну*.

У процесі *психофізіологічної адаптації* відбувається засвоєння всіх умов, які мають психофізіологічний вплив на особистість у процесі перебування її в нових умовах. До цих умов слід віднести фізичне й психічне навантаження, рівень стресогенності конкретної діяльності, ергономічні умови оволодіння спеціальністю [24; 69].

Найбільш повне й точне визначення *соціально-психологічної адаптованості,* на нашу думку, дав А. Налчаджян. Він вважає, що це такий стан взаємостосунків особистості і групи, коли особистість без тривалих зовнішніх і внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, у повній мірі йде назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей. Відповідно до цього адаптація – це той соціально-психологічний процес, який при сприятливих умовах веде особистість до стану адаптованості [35].

Щодо *професійної адаптації*, то вона характеризується розкриттям і засвоєнням можливостей особистості як фахівця певного виду діяльності, формуванням позитивного ставлення до професійної діяльності. Потрібно враховувати, що задоволеність своєю професійною діяльністю в організації відбувається за умови досягнення реальних результатів, що є наслідком опанування особистістю змісту діяльності на конкретній ділянці.

Щодо *соціальної адаптації*, то вона тлумачиться як: 1) активне пристосування людини до середовища, яке змінилося, за допомогою різноманітних соціальних засобів і характеризується тим, що людина, яка усвідомила необхідність змін у стосунках з середовищем, формує нові способи поведінки, спрямовані на гармонізацію відносин з оточуючими; 2) оптимізація взаємовідносин особистості й групи, зближення цілей їх діяльності, ціннісних орієнтацій, засвоєння індивідуумом норм і традицій групи, входження в її рольову структуру; 3) процес і результат засвоєння дитиною нових для неї соціальних ролей і позицій, значимих для самої дитини і її соціального оточення – батьків, вчителів, однолітків, інших людей, всього соціуму [27].

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що існує дві точки зору щодо процесу *соціальної адаптації*. Одна з них розглядає адаптацію як пасивний процес пристосування суб'єкта до вимог суспільства, у тому числі ціною жертв з боку особистості. Друга, сучасна точка зору, яка бере свій початок з робіт швейцарського психолога Ж. Піаже та англійського соціолога Р. Мертона, розглядає адаптацію як двосторонній процес та результат зустрічної активності суб'єкта й соціального середовища, внаслідок чого відбувається пристосування до умов у новій життєвій ситуації.

Соціальна адаптація – це процес і результат активного пристосування людини до нового соціального середовища. Найбільш загальне визначення цієї

категорії дав американський соціолог і соціальний психолог Ф. Гіддінгс, який визначив соціальну адаптацію як „процес досягнення відповідності людини вимогам соціального середовища, а порушення цієї відповідності – дезадаптацією" [13, с. 90].

Дослідники Ю. Бобров, Ю. Гільбух, В. Мєдвєдєв, А. Сапов, А. Солодков, констатують, що соціальна адаптація – це інтегративний показник стану людини, що відображає її можливості щодо виконання певних біосоціальних функцій, а саме:

- адекватне сприймання дійсності і власного організму;
- адекватна система відносин і спілкування з оточуючими, здатності до праці, навчання, до організації дозвілля і відпочинку;
- мінливість (адаптивність, гнучкість) поведінки відповідно до рольових очікувань інших людей [65].

Феномен соціальної адаптації є складним і багатоаспектним. Він стосується характеристик як певних психологічних станів, процесів та їх результатів, так і особистісних властивостей людини.

Соціальна адаптація пов'язана з емоційністю, психічною стійкістю, темпераментом й іншими подібними характеристиками, вона включає не тільки емоційну складову, але й когнітивну та конативну.

Стратегії соціальної адаптації можуть бути визначеними за багатьма параметрами. В. Москаленко поділяє думку тих авторів, які пропонують розрізняти стратегії соціальної адаптації не за критерієм „активний – пасивний", а за критерієм спрямованості вектора активності, бо ні про який пасивний процес адаптації не може бути й мови [32, с. 221]. Конформне, пасивне прийняття вимог, норм, установок і цінностей соціального середовища без включення активного процесу самозміни, самокорекції і саморозвитку – це завжди не адаптація, а дезадаптація. Це практично завжди (лише з різним ступенем вираженості) переживання дискомфорту, незадоволеності, відчуття власної малості і, можливо, неповноцінності. Істинна адаптація – це завжди активний процес: чи це є активна зміна соціального середовища або активна зміна себе. Причому ця активна зміна себе, залишаючись процесом адаптації (пристосування) і вирішуючи завдання адаптації, може відбуватись як „процес розвитку особистості" [32, с. 210].

Щодо рівня адаптивності, то, на думку М. Снайдера, він визначається „джерелом інформації", яким індивід користується в управлінні своєю поведінкою. Поняття „джерело інформації" відображає в концепції вченого „екстернальність або інтернальність в оцінці власної поведінки": як еталон для порівняння й оцінювання може виступати власна думка або поведінка іншої людини, її оцінка або стан чи установка. Особистості з високим рівнем адаптивності спираються на інформацію про ситуативну адекватність тієї або іншої поведінки, а особи з низькою адаптивністю враховують власний внутрішній стан, свої установки й схильності. Для тих, хто має високі показники адаптивності, характерні активність, гнучкість, уміння

пристосовуватися до ситуації, товариськість. Індивіди з низькою адаптивністю мало стурбовані адекватністю своєї поведінки, своєю емоційною експресією й не звертають уваги на нюанси поведінки інших людей [41].

На основі концепції М. Снайдера, російський психолог О. Посипанов [39, с. 93–112] визначив три типи різних стратегій соціальної адаптації, в основі яких він вбачає особливий механізм організації певної поведінки: „адаптивність – конформність", „адаптивність – лабільність" і „адаптивність – креативність".

На думку О. Посипанова, в різних соціальних ситуаціях будуть виявлятися різні властивості, тому адаптація буде досягатися різними шляхами. У кожного індивідуума рівень сформованості виділених стратегій буде різним, що зумовить різницю в їхніх виявах у кожній конкретній ситуації. Тому до однієї ситуації кожен індивідуум буде адаптуватися по-своєму.

Ці стратегії соціальної адаптації формуються у людини послідовно в процесі життя й використовуються у різних ситуаціях.

Виділені О. Посипановим типи стратегій соціальної адаптації особистості характеризують можливості людини тим або іншим способом пристосовуватися до соціальної взаємодії. У різних ситуаціях це пристосування буде відбуватися за рахунок різних механізмів й, відповідно, у різній мірі успішно. Тому адаптивність як загальна характеристика можливостей соціальної адаптації особистості повинна враховувати використання всіх типів стратегій соціальної адаптації.

У словнику-довіднику з соціальної педагогіки термін соціальна адаптація тлумачиться як:

1) складова процесу соціалізації особистості, вид взаємодії особи із соціальним середовищем, процес активного пристосування до його умов і вимог, у процесі якого відбувається узгодження вимог та сподівань обох сторін;

2) процес пристосування до умов соціального середовища, формування адекватної системи стосунків, прийняття норм і цінностей середовища;

3) інтеграція особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних і змінених соціальних умов, прийняття норм і цінностей [51].

Дослідження опублікованих матеріалів з проблеми соціальної адаптації [29; 30; 50; 59; 70] дозволило нам зробити висновок, що вітчизняними й зарубіжними авторами виокремлюються такі структурні компоненти соціальної адаптації, як вихідні параметри діяльності особистості, ступені інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем, ступінь реалізації внутрішнього особистісного потенціалу, емоційне самопочуття. Врахування цих критеріїв дає підставу характеризувати соціальну адаптацію як стратегію соціальної поведінки.

Соціальна адаптація є процесом оволодіння особистістю своєї ролі при входженні у нову соціальну ситуацію [35]. Її результатом є соціальна адаптованість – стан взаємовідносин особистості та групи, при якому особистість без зовнішніх та внутрішніх конфліктів продуктивно виконує свою провідну діяльність, задовольняє свої основні соціогенні потреби, повністю йде

назустріч тим рольовим очікуванням, які пред'являє до неї еталонна група, переживає стан самоствердження і вільного вираження своїх творчих здібностей [35, с. 18].

Соціальна адаптація може бути позитивною та негативною, а механізм здійснення – добровільним і примусовим [64]. Процес соціальної адаптації здійснюється у декілька стадій.

На першій стадії ознайомлення відбувається освоєння індивідуумом норм, цінностей, установок, уявлень, стереотипів тощо на когнітивному та емоційному рівнях. На когнітивному рівні ознайомлення зовнішні норм та вимог відбувається інтерізація, яка означає перетворення на внутрішні „свої" [55].

На емоційному рівні ознайомлення відбувається ідентифікація (від лат. identificare – ототожнювати) за допомогою почуттів, що передбачає підкріплене й активне засвоєння норм, цінностей, стереотипів певної групи, і, таким чином, належності до неї [72].

Наступна, друга, стадія є стадією рольової орієнтації й передбачає прийняття форм соціальної взаємодії (формальних і неформальних зв'язків, стилю керівництва, сусідських, партнерських, сімейних відносин тощо), професійної діяльності. Бажаним результатом соціально-психологічної адаптації на цій стадії мають бути сформовані норми і засоби спілкування, поведінки та діяльності, що прийняті уданій групі, що дозволить особистості реалізувати себе, задовольнити свої потреби, проявити схильності, уміння тощо [56].

На третій стадії – стадії самоствердження – відбувається інтеграція в оточуюче середовище. Як правило, вона передбачає конфлікт. Особистість починає усвідомлювати себе „такою, як усі", й водночас відчуває необхідність у збереженні своєї відмінності, самоцінності.

Іншими словами, група як би знижує уявлення людини про власне „Я" до меж, необхідних для спільної діяльності, і разом із тим дозволяє їй самоутвердитися в рамках потреб конкретної групи. На цьому етапі самооцінка особистості багато в чому сприяє тривалості й успішності розв'язання виниклого протиріччя [57].

Головним результатом стадії самоутвердження є встановлення відповідності між самооцінкою особистості й оцінкою її групою за значущими (з погляду провідної діяльності) здатностями та якостями особистості. Якщо протиріччя між індивідом і групою не усувається, виникає дезінтеграція, або витиснення особистості із групи, її фактична ізоляція в ній. У рамках інтеграції в індивіда складаються новоутворення особистості, яких у нього раніше не було (як позитивні, так і негативні) [65; 71]. Таким чином, процес самоствердження залежить від самооцінки та від вимог, пропонованих групою до цього індивіда.

При надмірно високій самооцінці людина переоцінює себе та зіштовхується зі скептичним ставленням групи до її претензій, озлобляється, виявляє підозрілість або зарозумілість й може, зрештою, взагалі втратити

міжособистісні контакти, замкнутися. При надмірно низькій самооцінці розвиваються комплекс неповноцінності, стійка непевність у собі, відмова від ініціативи, байдужість, тривожність.

Отже, основним завданням адаптації є здійснення особистістю самовизначення у групі, суспільстві. Слід відмітити, що у процесі адаптації взаємини „група – особистість" відіграють важливу роль. З одного боку, група, знаючи сильні та слабкі сторони своїх членів, може бути здатна підтримати людину в різних ситуаціях, а з іншого – у колективній діяльності та відбувається інтеграція у групи, що передбачає свої індивідуальності.

Досить оригінальною є ідея О. Дікової-Фаворської, яка у своєму дослідженні („Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я") охарактеризувала *креативну модель адаптації* як найбільш слушну для людей з особливими освітніми потребами, які мають адекватно оцінити свої можливості й зробити все максимально можливе для власної самореалізації, не розраховуючи на допомогу держави та близьких людей [20].

У дослідженні ми виходимо з того, що сформовані у процесі життєдіяльності адаптивні механізми переходять у сферу автоматизованих навичок, звичок, підсвідомих регуляторів поведінки, причому перехід у сферу підсвідомості відбувається без зниження регулюючої функції. З огляду на це слід відзначити, що низка дослідників проблеми адаптації, зокрема, Г. Лемківська [27; 66], В. Сорочинська [66], В. Штифурак [66; 67] класифікуючи її за видами, виділяють нормальну, девіантну та патологічну різновиди адаптації.

Нормальною, на думку вчених, є адаптація, яка призводить до стійкої адаптованості в типових проблемних ситуаціях без патологічних змін структури особистості й одночасно без порушень норм тієї соціальної групи, в якій відбувається її активність [66]. Нормальна адаптація буває двох видів: захисна і незахисна.

Нормальна захисна адаптація – ті дії особистості, що здійснюються з допомогою захисних механізмів (агресії, раціоналізації, проекції, регресії, формування зворотної реакції тощо), якщо ці стани не стали патологічними. Незахисні адаптивні процеси відрізняються тим, що починаються у нефруструючих проблемних ситуаціях, які вимагають від особистості прийняття раціональних рішень. Вони здійснюються без участі відомих захисних механізмів з допомогою незахисних адаптивних комплексів [26]. Існує й змішаний, або середній, тип соціально-психологічної адаптації особистості. Він характерний для тих проблемних ситуацій, людина, незважаючи на часткову фрустрованість, має вирішувати важливі завдання, що пов'язані з набуттям соціальних ролей [34, с. 34].

Девіантна адаптація – такий вид адаптації, який забезпечує задоволення потреб особистості в групі або соціальному середовищі, при ігноруванні інших учасників. Вона буває:

а) неконформістська – тобто такий процес адаптації особистості, завдяки якому особистість долає внутрішньогрупову проблемну ситуацію незвичайними для членів цієї групи способами та шляхами і внаслідок цього потрапляє в конфліктні відношення з нормами групи і їхніми носіями. У неї виникають нові проблемні ситуації, які вимагають нових адаптивних механізмів і поведінки;

б) інноватівна (новаторська), або творча, поведінка. Це різновид людської діяльності або виконання ролі, в процесі якої особистість створює нові цінності, здійснює нововведення в тій чи іншій галузі культури. Цей різновид девіантної адаптації є найбільш потужним фактором прогресу, основний засіб попередження застою та регресу.

Патологічна адаптація – це такий соціально-психологічний процес (активність особистості в соціальних ситуаціях), який повністю або частково здійснюється з допомогою патологічних механізмів і форм поведінки і призводить до утворення патологічних комплексів характеру, що виводять поведінку особистості за рамки нормальної.

Незважаючи на відмінності усі види адаптації, перебувають у постійній взаємодії. З огляду на це управління адаптацією, вимагає передусім наявності єдиної системи інструментів впливу, що забезпечують її успішність і швидкість.

Отже, наведений перелік видів адаптації вказує на те, що цей процес характеризується низкою особливостей, наслідків, станом і динамікою. Крім того, адаптація є предметом досліджень вчених різних галузей наук. Водночас, з огляду на предмет нашого дослідження, нас цікавить, в першу чергу, соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами. Тому вважаємо за потрібне розглянути більш детально саме цей аспект.

Соціальна *адаптація студентської молоді* – це процес або результат активного пристосування студента до умов функціонування вищого закладу освіти за допомогою різних заходів [31, с. 131–136]. Процес адаптації, з точки зору гуманістичної педагогіки, базується на вивченні та гармонійному задоволенні індивідуальних прагнень, інтересів, потреб особистості та створення умов для її здорового, щасливого життя в студентському середовищі, суспільстві. Соціально-педагогічна адаптація здійснюється системно, за допомогою впливу всіх структур ЗВО у процесі навчання, виховання та в позанавчальний час [31, с. 131–136; 25].

Вважаємо за доцільне приділити увагу питанню про взаємозв'язок соціальної адаптації з одним з базових термінів соціальної педагогіки – поняттям „соціалізація". Результати аналізу наукових праць дозволяють зробити висновок, що у дослідженні процесу соціальної адаптації часто вживається поняття „соціалізація", яке є базовою дефініцією соціально-педагогічної діяльності. На думку М. Сметанського, В. Галузяка та В. Шахова, під цим поняттям слід розуміти „входження індивіда в соціальні стосунки, яке здійснюється шляхом засвоєння соціального досвіду і його відтворення у діяльності й спілкуванні" [12, с. 33].

Інші вчені, зокрема Т. Алєксєєнко, А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола,

вважають, що *соціалізація* – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах [2].

Отже, розвиток людини відбувається в певному середовищі. Вона розвивається в контексті своєї сім'ї, соціального і національного оточення. На особистість впливають однолітки, родичі й інші дорослі, з якими вона спілкується, а також різні соціальні групи, до яких вона належить. Найінтенсивніше соціалізація відбувається в дитинстві та юності [12, с. 33], коли людина навчається. Саме тому черговим етапом нашої роботи буде аналіз досліджень, у яких зроблено спробу вирішити проблему успішної адаптації студентів до навчальної діяльності.

Теоретичну основу дослідження проблеми соціально-психологічної адаптованості людей з інвалідністю заклали відомі вітчизняні та зарубіжні психологи (А. Адлер, Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, А. Запорожець, Б. Зейгарник, Е. Еріксон, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

З'явилися окремі дослідження, що присвячені проблемі адаптації молоді до навчання у ЗВО. Достатньо ґрунтовно подані у наукових джерелах особливості адаптації студентів з боку її динаміки, змісту, критеріїв, видів та результатів (Д. Андреєва, М. Дворяшина, А. Колесова, Т. Комар, А. Малевич, В. Скрипник та багато інших). Увага інших науковців в основному зосереджується на вивченні факторів, у тому числі й особистісних, які супроводжують та впливають на процес адаптації студентської молоді (О. Борисенко, І. Каськов, М. Левченко, Б. Рудов, В. Штифурак та ін.).

Сприяти вирішенню проблеми успішної адаптації студентів до навчальної діяльності намагалися й інші вчені у своїх працях, зокрема Р. Бибрих [6], Н. Войтович [11, с. 57–65], Л. Гришанов [15], В. Цуркан [15], Л. Сердюк (соціологічні проблеми адаптації студентів молодших курсів) [43], К. Делікатний (становлення студента, питання адаптації випускника школи у ЗВО) [19], О. Панькович (проблеми адаптації у закладі вищої освіти, методики індивідуально-психологічного консультування студентів) [37, с. 70–71], Є. Синьова (особливості пізнавальної діяльності осіб з глибокими порушеннями зору) [44]. Крім того, Н. Власенко [10], Л. Данилюк [16], Т. Жук [21], В. Засенко [22; 23], Л. Когановська [26], Н. Кравець [28], Г. Птушкін [40], М. Смульсон [48], О. Феоктістова [62], А. Шевцов [68], В. Шиян [69] та інші досліджували можливості використання різноманітних сучасних технологій навчання в освіті осіб з особливими освітніми потребами.

Аналіз дисертаційних робіт, пов'язаних з вирішенням проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами, дозволив нам зробити висновок, що ця проблема цікавить як педагогів, так і психологів. Доказом цього є дослідження Т. Комар, присвячене вивченню проблеми соціально-психологічної дезадаптації студентів з особливими освітніми потребами та

створенню програми її психокорекції. У роботі розкривається сутність соціально-психологічної дезадаптації, її основні показники та вплив на психічні стани, поведінку та успішність навчання студентів. Виявлені автором детермінанти соціально-психологічної дезадаптації студентів з інвалідністю, їхні цінності, внутрішньоособистісні конфлікти, стилі поведінки та психологічні механізми захисту, а також встановлення відмінності в дезадаптації студентів з інвалідністю та студентів без інвалідності дозволили розробити й апробувати програму психокорекції дезадаптованих студентів з особливими освітніми потребами методами групової та індивідуальної роботи [27].

Цікавим з огляду на предмет нашого дослідження є і робота В. Скрипник, присвячена вивченню проблеми соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими освітніми потребами. У роботі розкривається сутність соціально-психологічної адаптації студентів з особливими освітніми потребами, її модель, механізми розвитку та вплив на динаміку окремих психічних показників поведінки та успішності навчання.

Виявлені автором об'єктивні та суб'єктивні детермінанти соціально-психологічної адаптації першокурсників, особливості їхніх цінностей, соціального статусу, психічних станів, стилів поведінки дозволили встановити відмінності в адаптації студентів з інвалідністю та студентів з нормальним здоров'ям. Корисною для нашого дослідження є і авторська програма психологічного супроводу студентів з інвалідністю з використанням методів групової та індивідуальної психопрофілактичної, психокорекційної роботи [46].

Аналіз праць представників психологічного напряму буде не повним без згадки про дослідження Т. Гребенюк. Воно присвячене актуальній науковій проблемі – визначенню особливостей соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю по зору до навчання у закладах вищої освітих. У дисертації проаналізовано основні підходи до процесу адаптації в сучасній загальній та спеціальній психологічній науці, визначено сутність процесу соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю по зору в студентській групі інтегрованого типу. Науково обґрунтовано комплекс психологічних умов та визначено фактори, які впливають на процес соціально-психологічної адаптації студентів з інвалідністю по зору до навчання у ЗВО. Крім того, Т. Гребенюк адаптувала до контингенту досліджуваних методи соціометрії, діагностики психічних станів, факторів та рівнів соціально-психологічної адаптації сліпих та слабозорих студентів. Дослідницею також обґрунтовано й розроблено структурно-функціональну модель реабілітаційно-адаптаційного супроводу осіб з інвалідністю по зору, визначено його принципи та напрямки [14, с. 76–80].

У проаналізованих дослідженнях соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами розглядається у взаємозв'язку з покращенням соціально-психологічного буття особистості, приведеного у відповідність до її

можливостей та потреб, а також цінностей [63, с. 10]. Але, як свідчить аналіз практики навчання молоді з особливими освітніми потребами у радянський та пострадянський період, досить тривалий час у суспільстві домінувала думка, що зменшення функціональних можливостей людини автоматично передбачає зменшення кола її потреб. Крім того, по відношенню до осіб з інвалідністю мова, як правило, велась про елементарні потреби, а не про цінності, що визначають зміст життя [26].

Проблема соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчання у ЗВО є складною для вирішення ще й тому, що містить у собі дві підпроблеми: перша – адаптація студентів-першокурсників, а друга – адаптація до навчання людей з різними типами захворювань, що суттєво обмежують можливості до здобуття повноцінної освіти. З огляду на це вважаємо за доцільне приділити увагу висвітленню психологічних особливостей студентів-першокурсників та психологічних аспектів адаптації до умов навчання.

Процес адаптації першокурсників до умов навчання у ЗВО є складним та багатогранним, зумовленим взаємодією психологічних, соціальних і біологічних факторів. Основну масу студентів, які навчаються у закладах вищої освіти, становлять юнаки та дівчата 18–25 років. Перехід від старшого шкільного віку до вузівського супроводжується труднощами, часто – зміною звичайних умов життя. Навчання у закладі вищої освіти – період найбільш інтенсивного розквіту інтелектуальних та моральних сил людини. К. Ушинський називав вік від 16 до 23 років найбільш вирішальним періодом у житті людини. Він писав: „саме тут завершується період утворення окремих уявлень, і якщо не всі вони, то значна частина їх групується в одну мережу, достатньо простору, щоб віддати рішучу перевагу тому чи іншому напрямку думок людини та її характеру”.

До моменту вступу до закладу вищої освіти більшість юнаків та дівчат досягають фізичної зрілості. Однак психологічний розвиток особистості триває. У розвитку нервової системи виникають нові структури. У зв’язку з цим перебудовується діяльність раніше сформованих структур. У функціонуванні центральної нервової системи старшокласників завдяки постійній зміні в одному й тому ж порядку одних тих самих дій, засобів, вчинків виникають певні зв’язки умовних рефлексів, які необхідно змінювати, пристосовувати з переходом до закладу вищої освіти, до нових умов, нових вимог. Пластичність нашої нервової системи забезпечує цей перехід, але перебудова відбувається у кожного студента по-різному – швидко або повільно, важче або легше, залежно від індивідуальних особливостей студента, підготовленості до цього переходу школою, сім’єю, організацією нового для нього вузівського життя та іншими факторами [17].

Психологічна адаптація студентів до навчального процесу у ЗВО має низку труднощів, з якими доводиться стикатися студентам на початковому

етапі навчання. За даними досліджень, можна чітко виділити три головних аспекти адаптації першокурсника:

- дидактичний, пов'язаний з пристосуванням до нової дидактичної ситуації, що відрізняється від шкільної формами та методами організації навчального процесу. Ця новизна і пов'язані з нею труднощі створюють свого роду дидактичний бар'єр, який треба подолати. Головними труднощами даного аспекту є зростання обсягу та складності навчального матеріалу, збільшення питомої ваги самостійної роботи, а також невміння працювати самостійно, планувати та розподіляти свій час та інше;

- професійний, що передбачає формування відповідного ставлення до обраної спеціальності, поступове набуття професійних умінь і навичок;

- соціально-психологічний, пов'язаний з труднощами в засвоєнні нових соціальних норм, встановленні та підтриманні студентом певного соціального статусу в новому колективі й ін. [17].

Соціально-психологічна адаптація нерідко ускладнює дидактичну, оскільки вимагає переключення уваги з навчання на спілкування. Всі ці сторони одного процесу тісно пов'язані між собою. Кожна з них має свої характерні риси й особливості і відіграє важливу роль в житті першокурсника. Дидактичний аспект відіграє важливу роль в процесі адаптації першокурсника до нових умов навчання у ЗВО, бо навчання є основою діяльності студента, а успішність в навчанні – одним з головних критеріїв його адаптованості. Студенти перших курсів, набуваючи статусу самостійних дорослих людей, залишаються у своїй більшості за віком, психологією, розвитком, світоглядом і життєвим досвідом близькими до учнів старших класів середньої школи.

Як свідчать результати досліджень [6, с. 17–27; 11, с. 57–65], перехід вчорашніх школярів від класно-урочної системи навчання до переважно самостійних занять нерідко відбувається досить боляче, а часто і з великими ускладненнями. Не всі з них справляються із подоланням цих труднощів та швидко перебудовують звичні форми навчальної роботи. Однак недостатня психологічна та практична непідготовленість багатьох випускників середньої школи до вузівських форм і методів навчання призводить не тільки до їх неуспішності. Невміння студентів самостійно перебудувати засоби навчально-пізнавальної діяльності відповідно до нових умов навчання викликає у них почуття розгубленості, незадоволення та веде до негативного ставлення до навчання в цілому.

Крім того, труднощі пристосування до нових форм навчання значно знижують розумову працездатність студентів. „Психологічна непідготовленість до вузівських форм навчання, – пише О. Панькович, – може сприяти поступовому накопиченню розумової, психологічної втоми, що негативно відображається на загальному самопочутті студента, ослаблює його увагу, пам'ять, мислення, волю, без оптимального стану котрих неможлива успішна навчальна діяльність" [37, с. 70–71]. Труднощі, яких зазнають першокурсники у зв'язку з переходом на нові форми та методи навчальної

роботи, закономірні, їх наукове пояснення ґрунтується на фізіологічному вченні про вищу нервову діяльність і, зокрема, на ідеях про динамічний стереотип.

Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ЗВО, здійснене Т. Буяльською та Б. Прищак, дозволяють виділити такі головні труднощі цього процесу:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків;
- нові умови діяльності студента у ЗВО – це якісно інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при переході до гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи та ін.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі [9].

Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

На основі узагальнень теоретичного аналізу наукової літератури та практичного досвіду роботи можна зробити висновок, що психічний розвиток студентів з особливими освітніми потребами має також свої специфічні особливості. Зміни психіки людей з інвалідністю необхідно розглядати в контексті соціально-психологічної ситуації їхнього розвитку в умовах захворювання. Основні її складники – психологічні наслідки впливу біологічної шкоди; основні соціальні наслідки захворювання; зміни внутрішньої позиції такої людини стосовно всієї сукупності обставин та інші [46].

Важке хронічне соматичне захворювання, на думку Л. Божович, суттєво змінює соціально-психологічну ситуацію розвитку людини, впливає на рівень її психічних можливостей у реалізації діяльності, призводить до обмеження кола контактів з людьми, які оточують, часто через об'єктивні чи суб'єктивні причини обмежує її діяльності в цілому, тобто змінює об'єктивне місце, яке

посідає людина у житті і, як наслідок, її внутрішню позицію стосовно всіх обставин життя [7].

Захворювання може також негативно вплинути на динаміку діяльності, витривалість людини до навантажень (як фізичних, так і психічних), стійкість енергетичного потенціалу діяльності, збереженість її операційного складу [1; 3].

За даними наукових досліджень, майже у 80 % студентів-першокурсників з хронічними соматичними захворюваннями, що не впливають на роботу мозку, відзначається незначне збільшення випадків порушень навчального процесу й емоційних розладів. У студентів з травмами мозку чи з його функціональними порушеннями значно частіше зустрічаються відхилення у психічному розвитку [33; 38; 46].

У студентів з особливими освітніми потребами часто спостерігається високий рівень тривоги, виявляється страх відповідати перед аудиторією і встановлювати нові контакти, низька активність у громадському студентському житті; переважає пасивно-страждальна позиція, невпевненість у собі і в стабільності ситуації, висока залежність від впливу середовища, підвищена чутливість до небезпеки, мотивація уникнення неуспіху. Провідною потребою у них є прагнення позбутися страхів та невпевненості, відійти від конфронтації. У студентів з особливими освітніми потребами значно нижчі, ніж у студентів норми, показники успішності навчання [27; 42].

Дослідження опублікованих матеріалів щодо психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами дозволило зробити ще один висновок: внаслідок незатребуваності осіб з інвалідністю на ринку праці і певної соціальної ізоляції часто спостерігається процес відсторонення їх від соціуму, що гальмує формування у людей з інвалідністю активної життєвої позиції. У більшості з них формується стійке почуття недовіри до світу, до інших людей. У зв'язку з цим інваліди нерідко сприймають оточуючих людей негативно. Часто студенти з особливими освітніми потребами, особливо ті, які не відстають від здорових ровесників за своїм інтелектуальним розвитком, мають приховані або слабко виявлені психологічні комплекси, не живуть повноцінним життям, у них не формується достатня мотивація до спілкування, а тому результатом цього є їхня замкнутість, відстороненість від людей [49; 52; 53].

Крім того, як свідчать результати досліджень, дуже часто у студентів з особливими освітніми потребами спостерігається низька самооцінка, що призводить до постійного невдоволення собою, зневіри у власних силах, а інколи навіть – до самозневаги. Недостатня самоповага у студентів з особливими освітніми потребами трансформується у низький рівень домагань. Усе це загалом може спричинити формування так званої невротичної особистості, якій притаманні підвищена тривожність, акцентуйованість, ригідність, невпевненість у власних силах, залежність від інших [60; 61]. Отже, студентам з особливими освітніми потребами завжди важко встановити

доброзичливі стосунки з іншими людьми, які базуються на довірі, саме через невпевненість у собі.

Таким чином, відповідно до результатів здійсненого аналізу можна дійти висновку, що студенти з особливими освітніми потребами мають певні проблеми, які сформувалися в попередні періоди життя і навчання молодих людей. Вони суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище. Основними серед них є:

- прогалини в знаннях;
- труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді;
- низький рівень фізичної підготовки;
- труднощі у подоланні бар'єрності оточуючого середовища, зокрема освітнього;
- знижена працездатність, підвищена втомлюваність та виснажливість; порушення концентрації уваги;
- підвищена вразливість до інфекційних захворювань і в зв'язку з цим проблеми з відвідуванням занять;
- дефіцит комунікабельності;
- недостатня орієнтація в соціумі,
- низькі рівні соціальної активності;
- самооцінки, самоконтролю;
- звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, відчуття втрати майбутнього;
- нерішучість, переважання інтровертності поведінки;
- підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани [58].

Соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу – це процес і одночасно результат їхньої інтеграції до закладу вищої освіти, під час якої продовжується формування навичок навчальної діяльності, відбувається прилучення до професії, набуття професійних знань, умінь і навичок незважаючи на наявні захворювання, повноцінна участь у громадському студентському житті, зміна умов існування у бажаному напрямі, пристосування до соціального середовища ЗВО, прийняття його норм і цінностей, збереження й формування оптимального балансу між особою з нозологіями, її внутрішнім станом і умовами навчання з перспективою у майбутньому використовувати набуті навички.

Успішність соціальної адаптації залежить не стільки від особливостей та об'єктивних властивостей ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів, адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування: здатність до адаптації є водночас інстинктом власне життя та набутими навичками.

Список використаних джерел:

1. Айшервуд И. Милисент М. Полноценная жизнь инвалида. Москва : Педагогика, 1991. 88 с.
2. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2002. 164 с.
3. Антипенко Е. Я., Когут Н. Н. Качество жизни и самооценка здоровья (подход к проблеме). *Медицинские вести : информ.-аналит. журн.* 1997. №2. С. 20–21.
4. Баркер Р. Словарь социальной работы / пер. с англ. Москва : Ин-т соц. работы, 1994. 134 с.
5. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. Київ : Центр навч. л-ри, 2003. 134 с.
6. Бибрих Р. Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. науч. тр*. Кишинев : Изд-во Кишинев. гос. ун-та, 1990. С. 17–27.
7. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва : Междунар. пед. акад., 1995. 212 с.
8. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
9. Буяльська Т. Б., Прищак М. Д. Теоретичні аспекти адаптації студентів І курсу до навчання у ВНЗ. URL : http://conf.vstu.edu.ua/humed /2008/txt/Buyalska.php
10. Власенко Н. З. Роль организации внеаудиторной работы студентов с недостатками слуха в профессиональной подготовке и дальнейшей социальной адаптации в обществе. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2002. № 2. С. 103–107.
11. Войтович Н. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВЗО. *Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у ВЗО : зб. наук. ст.* Луцьк : Держ. ун-т ім. Л. Українки, 1999. С. 57–65.
12. Галузяк В. М. Сметанський М. І. , Шахов В. І. Педагогіка : навч. посіб. (3-є вид., випр. і доповн.) Вінниця : Держ. картогр. ф-ка, 2006. 400 с.
13. Гиддингс Ф. Г. Основания социологии. Санкт-Петербург., 1988. С. 90.
14. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 215 с.
15. Гришанов Л. К., Цуркан В. Д. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. науч. тр.* Кишинев : Изд-во Кишинев. гос. ун-та, 1990. С. 3–17.
16. Данилюк Л. В. Інформаційні технології у навчанні студентів з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2002. №2. С. 182–184.
17. Даниш Л. В. Психологічні аспекти адаптації першокурсників до умов навчання у вищому навчальному закладі. *Вісн. психології і соц. педагогіки* : *зб. наук. пр.* Вип. 4. 2007. URL : // http://www.psyh.kiev.ua
18. Делик І. С. Особливості запровадження дистанційного навчання студентів з особливим потребами у ВНЗ. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського. Сер. «Педагогіка і психологія» : зб. наук. пр. / редкол. : М. І. Сметанський (голова) та ін.* Вінниця : Планер, 2009. № 28. С. 99–104.
19. Делікатний К. Г. Становлення студента : Питання адаптації випускника школи у вузі. Київ : Знання, 1983. 48 с.
20. Дікова-Фаворська О. М.Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : автореф. дис. д-ра соціол. наук : 22.00.04. Запоріжжя, 2009. 40 с.

21. Жук Т. В., Зуєнко З. О. Проблема застосування комп'ютерно орієнтованих засобів навчання у навчальній діяльності осіб із вадами слуху. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2004. № 1 (3). С. 395–400.

22. Засенко В. В. Спеціальна освіта в Україні : стан, пошуки, перспективи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр.* Київ, 2002. С. 28–31.

23. Засенко В. В. Удосконалення навчання осіб з вадами слуху. *Дефектологія.* 1999. № 4. С. 19–21.

24. Каткенов К. А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Костанай, 2004. 177 с.

25. Киселев Н. М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2000. 201 с.

26. Кодатенко О. М. : Педагогическая поддержка социализации личности подростка : автореферат дис. кандидата педагогических наук : 13.00.01. Саратов, 1998 18 с.

27. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2004. 238 с.

28. Кравець Н. П. Проблема засвоєння знань студентами з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2002. №2. С. 119–124.

29. Лазурский А. Ф. Избранные труды по общей психологии. К учению о психической активности. Программа исследования личности и другие работы / коммент., примеч. и прил. Е. В. Левченко ; отв. ред. : Г. С. Никифоров, Л. А. Коростылева. Санкт-Петербург : Алетейя, 2001 191 с.

30. Литвин А. В. Психологічні аспекти проблеми вищої освіти студентів з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук*. пр. 2002. № 2. С. 137–140.

31. Міщик Л. І. Інтеграція студентів різної інвалідності в освіту. *Вісн. Запоріз. нац. ун-ту*. 2007. № 1. С. 131–136.

32. Мудрик А. В. Социализация и воспитание. Москва, 1997. 96 с.

33. Мурза В. П. Психолого-фізична реабілітація : підручник. Київ : Олан, 2005. 608 с.

34. Навчання людей з особливими потребами у вищий школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. Сімферополь, 2006. 20 с.

35. Налчаджян А. А. Социально-психическая сила адаптации личности (формы, механизмы и стратегии). Ереван, 1988. 264 с.

36. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Кондор, 2005. 560 с.

37. Панькович О. Проблеми адаптації у вищому закладі освіти : методики індивідуально-психологічного консультування. *Психологічна адаптація студентів першого курсу до умов навчання у вищому закладі освіти : зб. наук. ст.* Луцьк : Держ. ун-т ім. Л. Українки, 1999. С. 70–71.

38. Плотникова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови) : дис…. канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 168 с.

39. Посыпанов О. Г. Методика измерения социальной адаптивности личности. *Современная психология : состояние и перспективы исследования*. Москва : ИП РАН, 2002. Ч. 2. С. 93–112.

40. Птушкин Г. С., Дехтярева Т. Н. Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограничениями по слуху в системе профессионального образования. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2004. №1 (3). С. 343–348.

41. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике : фундаментальные основы. Київ : ДАН, 2001. С. 10–18.

42. Селіверстов С. І. Соціально-педагогічні умови адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 188 с.

43. Сердюк Л. З. Психологічні особливості соціалізації особистості з обмеженими можливостями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей із особливими потребами : зб. наук. пр.* Київ : Ун-т „Україна", 2004. № 1. С. 222–229.

44. Синьова Є. П. Особливості пізнавальної діяльності осіб з глибокими порушеннями зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр*. Київ, 2002. №2. С. 163–168.

45. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

46. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 226 с.

47. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : ІДЦССМ, 2000. 260 с.

48. Смульсон М. Л. Нові інформаційні технології у професійній підготовці студентів з особливими потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр.* Київ, 2002. № 2. С. 193–195.

49. Соловйова Тетяна Геннадіївна. Соціально-педагогічні засади роботи з батьками дітей з особливими потребами : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2009. 22 с.

50. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями : навчально-методичний посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2003. 168 с.

51. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т. Ф. Алєксєєнко. Вінниця : Планер. 2009. 542 с.

52. Соціальна робота /соціальна педагогіка : понятійно-термінол. слов.; упоряд. З. Г. Зайцева, І. Д. Звєрєва, Г. М. Лактіонова та ін. Київ : Етносфера, 1994. 119 с.

53. Соціальна служба в Україні : соціально-психологічні засади формування й ефективного функціонування / редкол. : В. В. Москаленко, Н. І. Кривоконь, Н. М. Дембицька : матеріали наук.-практ. конф. Черкаси, 12 трав. 2005 р. Київ : Фенікс, 2005. 664 с.

54. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. Москва : ВЛАДОС, 2002. 272 с.

55. Социальная работа с инвалидами / под ред. Е. И. Холостовой. Москва : Ин-т соц. работы Ассоц. работников соц. служб, 1996. 208 с.

56. Социальная структура развитого общества и молодежь. Москва, 1974. 179 с.

57. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96, прийнята на 48 сесії ГАООН 20 груд. 1996 р.). Київ : НАІ України, 2003. 40 с.

58. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Львів : ЛГУ, 1976. 120 с.

59. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

60. Трембовецький О. Г. Формування професійної спостережливості у майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2009. 205 с.

61. Тюрин А. В. Психологическая адаптация инвалидов с последствиями детского церебрального паралича : автореф. дис. на соиск. науч степ. канд. психол. наук : 19.00.04 „Медицинская психология". Москва, 2000. 116 с.

62. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2005. 490 с.

63. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості : наук. вид. Тернопіль : Екон. думка, 2000. 197 с.

64. Хорєв І. О. Методи математичної статистики у педагогіці : навч. посіб. Київ : ВГІНАОУ, 2000. 88 с.

65. Церклевич В. С. Практика інтегрованого навчання молоді з обмеженими функціональними можливостями у вищих навчальних закладах. Частина 1.: навч. посіб. Хмельницький : ХІСТ Університету „Україна”, 2010. 120 с.

66. Чайковський М. Є. Теоретична модель соціально-педагогічної реабілітації студентів з особливими потребами. *Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-ту ім. М. Коцюбинського*. 2004. № 10. С. 83–87.

67. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.

68. Шиян В. М. Технологія соціально-педагогічного супроводу людей з особливими потребами в освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2003. С. 129–130.

69. Штифурак В. С., Левківська Г. П., Сорочинська В. Є. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. Київ : ВІПОЛ, 2001. 124 с.

70. Щеколодкин В. Ф. Проект подготовки специалистов на специализированном факультете студентов-инвалидов в гуманитарном вузе. *Гуманіт. науки*. 2004. № 1. С. 188–191.

71. Mittler P. Bulding bridges between special and mainstream services. An international perspective. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2003. С. 13–16.

72. Opening doors : learning support in higher education / edit. by Sheila Wolfendale, Jenny Corbett. Cassell, 1996. 180 p.

2.2. Соціально-психологічні особливості студентів з особливими освітніми потребами

Упровадження моделі інклюзивної освіти у вищій школі викликає ряд специфічних проблем, основною із яких є соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами та прийняття усіма учасниками освітнього процесу цінностей інклюзивного освітнього простору.

Вивчення процесу соціальної адаптації означеної категорії студентів у інклюзивному закладі вищої освіти буде більш ефективним за умови врахування їх соціально-психологічних особливостей, що детермінуються:

- психологічними характеристиками,
- належністю до нової соціальної групи, шо проявляється через характер виконання обов’язків студента,
- фізичним станом, що включає нозології захворювань,
- попереднім життєвим досвідом, домінуючим стилем виховання та стосунків у батьківській сім’ї.

Отже, дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами, їх вікових та особистісних особливостей слід здійснювати в усіх зазначених напрямах.

Психологічні особливості студентського віку вивчали Л. Балабанова [1], О. Грибок [9], Р. Камишнікова [46], Л. Коберник [20], В. Король [23], А. Леонтьев [25], С. Пакулина [33], О. Поліванова [46], Л. Сердюк [35], Т. Синіцька [36], Л. Яворовська [46] та ін.

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості, має специфічні закономірності та є важливим етапом у

розвитку особистості. У цей період відбувається становлення фахівця, формування його світогляду, ідеалів, переконань. Студентські роки для молодої людини слід розглядати не тільки як підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й як першу сходинку до зрілості. Зв'язок вікових категорій із соціальним статусом визначає суспільне становище студента, характер діяльності та соціальні ролі. Вік відчуває на собі вплив соціальної системи; з іншого боку, сам індивід у процесі соціалізації засвоює, набуває нових соціальних ролей і позбавляється старих.

Розглядаючи студентство як „особливу соціальну категорію, специфічну спільність людей, організовано об'єднаних інститутом вищої освіти", І. Зимова виділяє основні характеристики студентського віку, що відрізняють його від інших груп населення високим освітнім рівнем, високою пізнавальною мотивацією, найвищою соціальною активністю і гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості [15].

Для цього віку характерні свої новоутворення – якісні зрушення в розвитку особистості на окремих вікових етапах. У них виявляються особливості психічних процесів, станів, властивостей особистості, що характеризують її перехід на більш високу ступінь організації та функціонування.

Новоутворення ранньої молодості охоплюють пізнавальну, емоційну, мотиваційну, вольову сфери психіки. Найважливішим новоутворенням цього періоду є підвищена мотивація до самоосвіти, тобто самопізнання, формування ставлення до самого себе. Саме в цей період проблема сенсу життя стає глобально всеосяжною з урахуванням близької та далекої перспективи. Також важливим новоутворенням студентського віку є поява нових життєвих планів, а в цьому проявляється установка на свідоме будівництво власного життя як доказ початку пошуку його сенсу. В юності людина прагне до самовизначення як особистість та як людина, включена в трудову діяльність. Пошук професії – найважливіша проблема юнацького віку [22].

Психологічний зміст юності пов'язаний з розвитком самосвідомості, вирішенням завдань професійного самовизначення і вступу до дорослого життя. У ранній юності формуються пізнавальні і професійні інтереси, потреба в праці, здатність будувати життєві плани, громадська активність, стверджується самостійність особистості, вибір життєвого шляху. У молодості людина стверджує себе в обраній справі, набуває професійної майстерності, і саме в молодості завершується професійна підготовка, а, отже, і студентська пора. О. Толстих підкреслює, що в молодості людина максимально працездатна, витримує найбільші фізичні та психічні навантаження, найбільш здатна до освоєння складних способів інтелектуальної діяльності [41].

Дослідник Є. Клімов відзначає, що у цей час відбувається активне формування індивідуального стилю діяльності. Провідну роль у пізнавальній діяльності починає відігравати абстрактне мислення, формується узагальнена

картина світу, встановлюються глибинні взаємозв'язки між різними сферами реальності, яка вивчається [17].

Суспільна природа людини реалізується через її належність до різних спільнот, у яких виникають і розвиваються міжособистісні стосунки з партнерами. Їх структура й особливості залежать від того, в які групи включається людина, які права і обов'язки для себе вибирає. Звідси бере початок прагнення, характерне для більшості студентів першого курсу – зміцнити своє становище самовідданою навчальною працею, завоювати авторитет активною участю у громадському житті курсу та факультету, у науковій роботі тощо [29].

Як підкреслює О. Винославська, студента потрібно сприймати комплексно „у трьох іпостасіях":

- соціальній, яка обумовлена належністю студента до певної соціальної (академічної групи і виявляється через виконання ним функцій майбутнього фахівця);
- психологічній, що являє собою єдність психічних процесів, станів і таких властивостей як характер, темперамент, спрямованість, здібності, від яких, власне, і залежить протікання психічних процесів та виникнення психічних станів;
- біологічній, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, соматичний тип, психомоторику, фізичний стан тощо [7, с. 65].

Науковці виділяють ряд характерних рис та протиріч соціально-психологічного характеру, що мають місце у розвитку студентської молоді. У цей період людина здійснює вибір професії, оволодіває нею і починає випробовувати себе в інших сферах життя, самостійно планує свою діяльність і поведінку, активно відстоює самостійність суджень і дій. У цьому віці на основі синтезу наявних знань, життєвого досвіду, самостійних міркувань і дій формуються світогляд, етичні та естетичні погляди. Багато які з них переходять зі сфери теоретичних уявлень в сферу практичних здійснень (кохання, шлюб, створення власної сім'ї) [7, с. 65].

Українські науковці Л. Яворовська, Р. Камишнікова та інші вважають, що розвиток особистості студента під час навчання у закладі вищої освіти на різних курсах має свою специфіку:

Перший курс вирішує завдання залучення нещодавнього абітурієнта до студентських форм колективного життя. Поведінка студентів відрізняється високим ступенем конформізму; у першокурсників відсутній диференційований підхід до своїх ролей.

Другий курс – період найбільш напруженої навчальної діяльності студентів. У життя другокурсників інтенсивно включені всі форми навчання і виховання. Студенти отримують загальну підготовку, формуються їхні широкі культурні запити і потреби. Процес адаптації до цього середовища переважно завершений.

Третій курс – початок спеціалізації, зміцнення інтересу до наукової роботи як віддзеркалення подальшого розвитку і поглиблення професійних інтересів студентів. Нагальна необхідність у спеціалізації найчастіше призводить до звуження сфери різнобічних інтересів особистості. Відтепер форми становлення особистості у закладі вищої освіти в основних рисах визначаються чинником спеціалізації.

Четвертий курс – перше реальне знайомство зі спеціальністю в період проходження практики. Для поведінки студентів характерний інтенсивний пошук більш раціональних шляхів і форм спеціальної підготовки, відбувається переоцінка студентами багатьох цінностей життя і культури.

П'ятий курс – перспектива швидкого закінчення закладу вищої освіти формує чіткі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові цінності, що стають все більш актуальними, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем, місцем роботи тощо. Студенти поступово відходять від колективних форм життя закладу вищої освіти [46, с. 9].

Дослідниця Т. Комар вважає, що психоаналітичний підхід до проблем адаптації пов'язаний з використанням захисних механізмів студентів з особливими освітніми потребами. Під психологічним захистом учені розуміють спеціальну систему стабілізації особистості, спрямовану на захист свідомості від стресових ситуацій, травмуючих переживань, що супроводжуються виявами внутрішнього і зовнішнього конфліктів, станом тривоги і дискомфорту. Для студентів з особливими освітніми потребами провідними захисними механізмами є проекція та раціоналізація. Проекція досить рано розвивається в особистості в онтогенезі для стримування почуття неприйняття себе та оточуючих як результат емоційного неприйняття індивіда з їх боку. Проекція передбачає приписування оточуючим різних негативних виявів як раціональну основу для їх неприйняття, а в результаті цього – самоприйняття на такому фоні. Раціоналізація як захисний механізм розвивається у ранньому підлітковому віці для утримання емоцій очікування чи передбачення їх та боязкості пережити розчарування. Утворення зазначеного механізму прийнято співвідносити з фрустрацією, що є часто результатом невдачі в конкуренції з ровесниками. Вона передбачає довільну схематизацію і пояснення події для розвитку почуття суб'єктивного контролю над будь-якою ситуацією. Механізми захисту, які розвиваються в онтогенезі, як „засіб" адаптації та вирішення конфліктів можуть за певних умов викликати стани дезадаптації. Проекція та раціоналізація в більшості випадків є продуктами конфліктів раннього онтогенезу, що може призводити до невротичного розвитку особистості [21].

Важливим і достатньо інформативним для розуміння особистісної організації майбутніх студентів з особливими освітніми потребами є дослідження їхнього ставлення до свого захворювання, сенсорного чи фізичного дефекту, оскільки внутрішня картина хвороби, дефекту, як сукупність когнітивних, емоційних та поведінкових реакцій індивіда на

власний фізичний дефект, соматичну хворобу є основним змістовним новоутворенням психіки, в якому відображається весь процес внутрішньої перебудови особистості людини.

Як зазначає Л. Сердюк у своєму дослідженні, визначаючи домінуючі типи ставлення до хвороби студентів з особливими освітніми потребами отримано наступні результати: близько 50 % – має цілком адекватну оцінку свого стану, не перебільшує і не недооцінює ступінь власних труднощів. Частка людей – 17 % – сильна до відкидання думок про наявність хвороби, що може бути як наслідком її ігнорування через адаптацію, так необґрунтовано легковажного ставлення до свого стану. Частка досліджуваних – 18 % – схильні вважати хворобу результатом впливу сторонніх сил, що може призводити до недружелюбного чи ворожого ставлення до інших. Також для 6 % осіб характерна підвищена емоційна реакція на можливі ураження з приводу фізичного дефекту, що може негативно впливати на упередження стосовно ставлення до них навколишніх. Для 16 % досліджуваних характерний дезадаптивний тип ставлення до хвороби [35, с. 238–251].

Варто зазначити, що такі результати сприймання і ставлення до хвороби осіб з інвалідністю є специфічною саме для студентів. Інші результати можна побачити в дослідженні О. Купрєєвої, яка описує ставлення до своїх обмежених фізичних можливостей людей з ампутованими кінцівками – членів збірної команди України і гравців клубних команд із сидячого волейболу. У цієї категорії осіб переважна кількість цілком адекватно оцінюють свій стан (44 %); схильні до відкидання думок про наявність хвороби, що може бути наслідком її ігнорування або необґрунтовано легковажного ставлення до свого стану (32 %); вважають хворобу результатом впливу сторонніх сил (12 %); характерна підвищена емоційна реакція на можливі ураження з приводу фізичного дефекту (4 %); властивий дезадаптивний тип ставлення до хвороби (8 %). Така ситуація пояснюється тим, що оскільки спортсмени, зорієнтовані на досягнення, в основі яких закладене компенсаторне підґрунтя, їх поведінці властиві протиріччя – поєднання ігнорування дефекту, шляхом надзвичайно відповідального занурення в роботу з постійними занепокоєнням та постійні думки про ставленні до інвалідності, небажання, та одночасно, вимога особливої уваги до себе, завищений рівень домагань [24, с. 55–61].

Зазначені особливості інтелектуального розвитку ранньої молодості мають враховуватись і при побудові міжособистісних стосунків в освітньому середовищі. Важливу роль у цьому відіграє студентська академічна група. Група є одним з найбільш вирішальних мікросоціальних факторів формування особистості, а також одним з найбільш дієвих засобів виховання. Тут відбувається трудове, ідейне і моральне виховання, формуються колективістські риси особистості студента. Також група суттєво впливає на формування етичної культури, відповідальності за доручену справу, причетності до діяльності і традицій вузівського колективу. Те, як складатимуться відносини студента з особливими освітніми потребами з

групою, значною мірою впливатиме на швидкість та ефективність його адаптації у ЗВО [34].

Дослідниця Т. Алєксєєнко, зауважує, що обмеження можливостей людини значною мірою зумовлене ставленням до неї інших представників соціуму, які виокремлюють її із соціуму як таку, що має обмежені можливості, а також тими бар'єрами у довкіллі, які розраховані тільки на здорових людей і перешкоджають вільному пересуванню і спілкуванню, що впливає як на соціальне самопочуття, так і на можливості [38, с. 81].

Отже, постає необхідність вивчення взаємного сприйняття на рівнях „студент з особливими освітніми потребами – здорові студенти", „студент з особливими освітніми потребами – викладач", особливостей спілкування, спільної діяльності.

У соціологічному дослідженні, проведеному Т. Добровольською та Н. Шабаліною щодо сприйняття осіб з інвалідністю здоровими людьми, виявлено суттєві перешкоди в процесах міжособистісної взаємодії, зумовлені особистісним ставленням самих людей з інвалідністю. „Не можна забувати, що діяльність у сфері гармонізації стосунків осіб з інвалідністю та здорових не може бути „грою в одні ворота". Не лише здорові повинні навчитись розуміти осіб з інвалідністю та ставитись до них, як до рівних, але й особами з інвалідністю слід долати загострене почуття відокремленості, неповноцінності, відмінності від інших, навчатися мистецтву спілкування" [13, с. 66; 14, с. 3–8; 12, с. 103–106].

Дослідження з проблем інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в освітнє середовище США (Дж. Холл, Т. Тінклін) дало підставу твердити, що ставлення здорових учнів шкіл та коледжів до осіб з особливими освітніми потребами в цілому є більш позитивним, ніж установки студентів вищої школи. „Так, у ситуаціях, що не вимагають тісного тілесного контакту, учні шкіл налаштовані доброзичливо. Однак, коли здорові учні постають перед однозначним вибором: взаємодіяти з особою з інвалідністю чи зі здоровим, вони вважають своїм обов'язком спілкування з особою з інвалідністю, проте, якщо з'являється можливість уникнути подібного контакту з „поважних" причин, вони охоче цей шанс використовують. Даючи характеристики своїм однокласникам з особливими освітніми потребами, здорові називають їх замкненими, безпорадними і залежними" [47, с. 115–126].

Наявність вказаної проблеми призводить до певної стигматизації, навішування ярликів на людину з інвалідністю. І. Гофман вважає, що соціальна стигма – це деякий атрибут, який сильно дискредитує його власника в очах оточуючих в порівнянні з нормальною людиною. Стигма виникає тоді, коли індивід відрізняється за якимись параметрами від домінуючої соціальної норми, і коли він негативно оцінюється. Як наслідок – вся ідентичність людини оцінюється через призму саме цього параметра, і людина піддається дегуманізації в очах тих, хто його оцінює Результатом стигми, що відображає

дії різного роду відносно цих людей: мовчання, дискримінація, ізоляція, остракізм та акти насильства [8].

Зазвичай спостерігається ставлення до людей з інвалідністю, як до осіб, що потребують допомоги, оскільки вони дуже залежать від оточення, є економічно неспроможними. У зв'язку з цим спостерігається дискримінація людей з інвалідністю, зменшуються їхні життєві шанси. При хворобі яка має зовнішні ознаки інвалідності, ця дискримінація стає явною, а при відсутності зовнішніх ознак – латентною. Це особливо відслідковується у питаннях доступу до освіти, а також при працевлаштуванні [11, с. 14–15].

Характеристика соціально-психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами була б неповною без акценту на урахуванні нозологій захворювань. Зауважимо, що у нашій дослідно-експериментальній роботі ми працювали зі студентами, які мають вади зору, слуху, опорно-рухового апарату (крім візочників), соматичні захворювання.

Охарактеризуємо соціально-психологічний портрет студентів за окремими нозологіями.

Студенти з інвалідністю по зору. Велике значення для розвитку психіки незрячої людини має час настання сліпоти. Психічний розвиток сліпої чи слабозорої особи має свої особливості. Слабозорі – це люди, гострота зору яких дозволяє розрізняти предмети, контури яких вони бачать нечітко. Головна відмінність даної групи від сліпих: при вираженому зниженні гостроти сприйняття зоровий аналізатор залишається основним джерелом сприйняття інформації про навколишній світ і може використовуватися як провідний у навчальній, професійній та інших видах діяльності [32; 42, с. 282–290]. Сліпі особи не можуть безпосередньо сприймати візуальні й просторові ознаки об'єктів і явищ навколишньої дійсності, що серйозно збіднює їх чуттєвий досвід, ускладнює орієнтування в просторі, перешкоджає образному мисленню. Сліпота також негативно впливає на формування моторно-рухової сфери людини.

У разі слабозорості, пов'язаної із захворюванням центральної нервової системи, додаткових порушень розумового розвитку спостерігається зниження рівня логічної пам'яті, страждає усвідомлене запам'ятовування [10, с. 47].

Найбільш значущим видом обмеження життєдіяльності даної категорії – обмеження здібності до орієнтації – здібності визначатися в часі і просторі. Це виявляється в порушеннях точності рухів, їх цілеспрямованості, координації, що пов'язане з несформованістю образів довкілля, власного тіла, рухових образів, і визначає труднощі просторового орієнтування [10, с. 48]. Як свідчать дані, люди з подібними дефектами органів чуттів стають нерішучими, боязкими, залежними від близьких. У них нерідко формуються надцінні ідеї ущербності, що поєднуються з такими якостями особистості як принциповість, справедливість, високий рівень моральних вимог до себе й оточуючих [27]. Зрячій людині соціальна позиція і життя незрячого уявляється більш безнадійною і трагічною, ніж це є насправді. Проте, добре адаптована незряча

особистість почуває себе досить упевнено, принаймні у певних галузях життя і діяльності [19].

Дослідження засвідчили, що серед осіб з порушенням зору 50 % мають підвищену збудливість центральної нервової системи і порушення рефлекторних механізмів рівноваги нервових імпульсів. Крім того, у даної категорії осіб з інвалідністю загострюється чутливість до зауважень, посилена незадоволеність собою, своїм зовнішнім виглядом [10, с. 49–50].

На розвитку вищих форм пізнавальної діяльності (логічного мислення, мови, довільного запам'ятовування, цілеспрямованої уваги) сліпота, по суті, не відображається. Однак, певна дисгармонія у взаємодії чуттєвих та інтелектуальних (пов'язаних з абстрактно-логічним мисленням) функцій у них нерідко проявляється. Наприклад, перевагою словесно-логічної форми пізнання над чуттєвою можна пояснити те, що сліпі особи іноді володіють досить широким запасом абстрактно-словесних конструкцій, не сповнених, однак, адекватним конкретно-предметним змістом. Спостерігається у них і деяке відставання у розумінні слів з конкретним значенням [39, с. 41].

Студенти з інвалідністю по слуху. Слух відіграє важливу роль у розвитку людини. Людина, позбавлена слуху, не спроможна сприймати звукові сигнали, необхідні для повноцінного пізнання навколишнього світу, не здатна контролювати вимову різних звуків, унаслідок чого обмежуються можливості її спілкування з людьми. Відсутність або недорозвиток функції мовлення, в свою чергу, призводить до порушень у розвитку інших пізнавальних процесів і, головним чином, словесно-логічного мислення [39, с. 41].

Розрізняють два основних види порушення слуху – туговухість та глухоту. Туговухістю називається таке зниження слуху, при якому виникають труднощі в сприйнятті мови. Однак сприйняття мови за допомогою слуху, хоча б і в спеціально створюваних умовах (посилення голосу, наближення мовця безпосередньо до вуха, використання звукопідсилюючих приладів і т д.), все-таки можливо. При глухоті сприйняття мови на слух неможливо, навіть і в названих умовах.

Відповідно з двома основними видами слухової недостатності виділяють дві категорії дітей зі стійкими порушеннями слухової функції: глухі і слабочуючі [28].

Провідним обмеженням осіб з порушеннями слуху є обмеження здатності до повноцінного спілкування, тому становлення міжособистісних відносин для даної категорії осіб і суспільства в цілому набуває особливого значення. Як зазначає Т. Богданова [4, с. 82–83], для формування у дітей та студентів міжособистісних відносин необхідні спеціальні умови зі сторони дорослих – батьків та педагогів, при цьому важливі два взаємопов'язаних процеси: з однієї сторони, необхідно, щоб вони засвоїли норми та правила поведінки, які необхідні при спілкуванні з іншими людьми, з другої сторони, слід навчити їх розпізнавати особистісні якості, виконання чи невиконання норм і правил в реальному процесі спілкування, надавати їм оцінку.

Проблеми соціально-психологічної адаптації осіб з інвалідністю по слуху до оточуючого середовища, можуть спричинити появу вторинних дефектів. Це призводить до появи у них таких особистісних рис, як ригідність, егоцентризм. Відсутність внутрішнього контролю, імпульсивність, сугестивність, більш високий рівень агресивності в поведінці, менше, чим у чуючих, прагнення до співпраці, емоційна незрілість [6]. При цьому у жінок з порушеннями слуху відмічається більша, ніж у нечуючих чоловіків, емоційна стабільність, кмітливість, сумлінність, менша, чим у них, підозрілість, наполегливість, схильність до ризику [5, с. 82–83.].

Розглядаючи медико-психологічні аспекти людей з інвалідністю, В. Менделевич звертає увагу на те, що у пацієнтів з інвалідністю по слуху частіше зустрічаються уразливість, підвищена тривожність. Вони стають підозрілими, сором'язливими, намагаються сховати свій дефект [27].

Незважаючи на серйозний та різноплановий негативний вплив глухоти й туговухості на розвиток дитини, навіть при найтяжчих ураженнях слухової функції, але при збереженому інтелекті, можливості всебічного розвитку особистості студентів із порушеннями слуху необмежені. Під впливом соціальних факторів, виявляючи наполегливість у подоланні труднощів, викликаних дефектом, люди зі стійкими порушеннями слуху досягають значних успіхів у різних сферах виробничої і суспільної діяльності, в реалізації своїх творчих здібностей [3; 26].

Таким чином, у формуванні повноцінної, всебічно розвиненої особистості з порушеннями слуху важливе значення набуває позитивний вплив соціальних факторів, особливо в дитячому віці.

Студенти з інвалідністю з ураженням опорно-рухового апарату. До порушень опорно-рухового апарату (ОРА) відносять поліомієліт, дитячий церебральний параліч, ампутацію кінцівок, хребтово-спинальну травму і таке інше. Студентів з ушкодженням опорно-рухового апарату (ОРА) залежно від потреб у допоміжних засобах, які вони застосовують при пересуванні, можна розподілити на три групи: студенти, які мають невеликі фізичні ушкодження та відповідно незначні обмеження можливостей самостійного пересування та навчання і не потребують допоміжних засобів; студенти, які застосовують милиці, опорні ціпки чи рухомі опори; студенти, нездатні ходити, змушені користуватися візком [40, с. 41]. Суттєве значення у психології осіб з даними вадами має група інвалідності. Так, наприклад, С. Попов виділив психологічні особливості осіб з порушеннями ОРА залежно від групи інвалідності:

1. Особи з інвалідністю I групи з дитинства – психологічно найменш сприятливий контингент. Самооцінка їх низька, відношення до людей суперечливе. З одного боку, їм властива емоційна незрілість, з іншою – їх обтяжує положення опікуваних.

2. Особи з інвалідністю II групи з дитинства відрізняються відносною психічною стабільністю. У них вище, ніж у інших осіб з інвалідністю, самооцінка; вони відчувають себе найбільш особистісно сильними, найменше

виражена депресивність. У цієї категорії осіб міжособистісні відносини взагалі стабільні і благополучні, вони не виглядають відгородженими, ізольованими від інших людей. Ці студенти з особливими освітніми потребами краще уловлюють нюанси взаємин з оточуючими, найбільш пластичні в спілкуванні. Правда, за цим зовнішнім благополуччям стоїть, як показали дослідження, індиферентність, байдужість до оточуючих, недостатня емоційна включеність у взаємини з товаришами. Характерною для них є установка на своєрідну співпрацю з студентами з особливими освітніми потребами інших нозологій, розподіл на „своїх" та „чужих", причому „чужі" свідомо оцінюються нижче, ніж студенти з особливими освітніми потребами зі „своїм" захворюванням. Така установка, звичайно, ускладнює спілкування.

3. Особи з інвалідністю III групи з дитинства унаслідок порушень опорно-рухового апарату, здавалося б, через незначність вираженості дефекту повинні найкращим чином пристосуватися до життя в суспільстві. Проте насправді все це є прямо протилежне: у цих студентів з особливими освітніми потребами виявляється значна психологічна дезадаптація, їх самооцінка суперечлива. Зовні, на усвідомленому рівні вона завищена, проте це лише компенсація глибоко лежачого, неусвідомленого почуття неповноцінності, відмінності від інших. Їх загальне відношення до оточуючих більш негативне, ніж у студентів I і II групи інвалідності з дитинства. При цьому їх міжособистісне сприйняття найменше диференційоване, вони менш пластичні в міжособистісних контактах. Таке психологічне неблагополуччя студентів III групи інвалідності з дитинства пояснюється їх невизначеним, „проміжним" положенням між хворими і здоровими людьми.

4. Особливу категорію складають студенти з порушеннями опорно-рухового апарату, отриманими в дорослому віці. Ці люди пережили кризу, деформацію звичних відносин з навколишнім світом. У них, як і у студентів III групи інвалідності з дитинства, загальне відношення до оточуючих негативне, ніж у інших категорій осіб з інвалідністю. Особливо складні і суперечливі їх відносини з близькими людьми. Насторожує в них їх пасивність, невіра в можливість що-небудь змінити [43, с. 539].

У внутрішній картині дефекту молодих людей з особливими освітніми потребами 20–35 років переважає афективно-емоційне ставлення до власного фізичного дефекту, тоді як у людей з інвалідністю у віці 36–50 років у суб'єктивній картині дефекту превалює раціональна оцінка дефекту. Вищий рівень тривожності спостерігається у групі молодих людей з інвалідністю 20–35 років.

Для студентів з ураженням опорно-рухового апарату типовими є істотні проблеми в сфері міжособистісних стосунків. Схильність ворожо сприймати навколишніх людей, перевага неконструктивних типів міжособистісних взаємодій, значна ідеалізація близьких людей посилює їх орієнтацію в міжособистісних стосунках на вузьке коло значущих людей. Це в багатьох

випадках призводить до соціальної ізоляції, відмежування від соціального оточення та втрати навичок конструктивної взаємодії з ним.

На думку В. Менделевич, людина, що втратила руку або ногу, страждає від того, що на її дефект звертають увагу навколишні. У неї рідше, ніж при іншій патології виникає почуття відрази до себе. Такі люди стають уразливими, дратівливими, чутливими, страшаться з'являтися на людях, різко обмежують контакти з навколишніми, нерідко міркують про самогубство. У випадках шкірних змін і деформацій обличчя в пацієнтів до перерахованих психологічних проявів приєднується почуття сорому, бридливості й побоювання, що навколишні стануть уникати їх у силу страху заразитися [27, с. 277].

Нерідко для людей з порушеннями опорно-рухового апарату характерна слабка пізнавальна активність, яка частково обумовлена недостатністю комунікаційних функцій. Особливо гостро постає ця проблема в юному віці, оскільки фізичні та мовленнєві дефекти перешкоджають підлітку з інвалідністю повноцінно спілкуватися з однолітками. На думку Т. Скрипник, у розвитку особистості з інвалідністю є два типи перешкод. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади, другий – вторинні явища, такі як власна неповноцінність, відчуженість [37, с. 8].

Л. Орбан-Лембрик виділяє макро- та мікробар'єри комунікації студентів з порушеннями опорно-рухового апарату. Макробар'єри пов'язані із зовнішнім середовищем, у якому здійснюється комунікативний процес, і виявляються в інформаційному перевантаженні, розмаїтті носіїв, перевантаженні інформацією, що призводить до знецінення її змісту, вмінні користуватися інформацією. Мікробар'єри – це специфічні комунікативні бар'єри. Причинами їх виникнення можуть бути особливості інтелекту тих, хто спілкується; неоднакове знання предмета розмови; різні лексикон і тезаурус (сукупність понять з певної галузі знань); відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування; психологічні особливості партнерів; соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності тощо. Ці бар'єри залежать від індивідуальних особливостей учасників комунікації, від уміння співрозмовників перекодувати думки в слова, слухати і концентрувати увагу [30].

Як зазначає, Т. Баранова, група однолітків – це той індикатор, той соціалізуючий фактор, коли вже стає ясно, яким шляхом піде особа з інвалідністю – соціалізації чи десоціалізації. Спілкування з тими, хто володіє таким же, як у нього, життєвим досвідом (другом), дає можливість підлітку дивитися на себе по-новому. Саме через дружбу він засвоює риси високої взаємодії людей: співробітництво, взаємодопомога, ризик заради іншого і таке інше. Дружба в цьому віці, завдяки прагненню особистості з інвалідністю до взаємної ідентифікації підвищує конформність у взаєминах [2, с. 3–21]. На жаль, більшість осіб з інвалідністю позбавлені повноцінного спілкування, яке має викривлений характер. В перспективі повноцінне спілкування з

однолітками набагато суттєвіше для збереження психічного здоров'я, ніж такі фактори, як розумовий розвиток, шкільна успішність чи взаємини з педагогами.

Студенти із соматичними захворюваннями мають обмежену стійкість до впливу факторів навколишнього середовища та знижену активність, що викликано хронічними (довготривалими) захворюваннями, такими як епілепсія, або гострими (короткотривалими) захворюваннями, такими як пневмонія, проблемами зі здоров'ям, які можуть негативно впливати на процес їх навчання. До найпоширеніших соматичних захворювань належать серцево-судинні захворювання, епілепсія, цукровий діабет та рак. У деяких студентів періоди зниження працездатності й уваги можуть чергуватися з періодами без приступів. Основна інформація, яку повинен знати кожен викладач, котрий працює з такими студентами, полягає в уточненні характеру приступів і коматозних станів, що є характерними ознаками вище перелічених хвороб.

Порушення, які відбуваються в результаті розвитку соматичної хвороби, супроводжуюся змінами нервової церебральної рівноваги, що складає фізіологічний механізм відхилень в психічній діяльності.

Реакція особистості на соматичну хворобу може проявлятись психічно адекватним сприйняття захворювання або носити психопатологічний характер.

Реакція хворої людини на свою хворобу залежить від гостроти, важкості захворювання, матеріального стану, характеру особистості, відношення до хворого, його родичів, медичних працівників. Існують різноманітні варіанти відношення особистості до хвороби. Психічні розлади при соматичних хворобах торкаються сфер емоцій, настрою, поведінки. Але при цілій низці захворювань можливі розлади свідомості, сприйняття, уявлення, мислення, пам'яті, інтелекту. Так, при інфекційних захворюваннях з високою температурою тіла, хворобах центральної нервової системи можуть виникати порушення свідомості, марення; у осіб похилого віку внаслідок атеросклерозу судин головного мозку часто зустрічаються зниження пам'яті, інтелекту, уваги, мислення [18].

Ряд вчених (Г. Кожарская, Н. Колмановська, Ж. Смірнова, Г. Цейтлін та інші) вказують на те, що психологічний статус осіб із соматичними захворюваннями характеризується численними страхами, високим рівнем тривожності, почуттям провини, нерідко підвищеною агресією й аутоагресією, елементами посттравматичного синдрому. Крім того, у них порушені комунікативні функції у зв'язку з дефіцитом спілкування зі здоровими однолітками, має місце певна педагогічна занедбаність, девіантність поведінки. В 10 % дітей вік розвитку відстає від паспортного, але й у тих, хто формально не відстав від своїх однолітків у навчанні, виявляється дефіцит знань, умінь, навичок [44].

Загалом, успішність самореалізації та психологічного благополуччя людини, зокрема і соматичними вадами, визначається наявністю в неї прагнення до саморозвитку і розкриття свого потенціалу, оцінкою власних особистісних ресурсів як достатніх для досягнення успіху та цілісного

сприйняття життєвого шляху, що включає наявність та реалістичність життєвих цілей [35, с. 238–251].

Сім'ї дітей з інвалідністю володіють цілим рядом особливостей, що негативно впливають на психологічний стан здорових і хворих молодих людей. Більшості батьків властиве специфічне відношення до дитини. Воно пов'язане з побоюваннями за її здоров'я. Батьки пред'являють поступливі, а насправді інфантильні вимоги до дитини. При цьому всі їх зусилля концентруються на збереженні здоров'я дитини, і як наслідок недостатність особистісного розвитку [31, с. 71–73].

Однією з важливих характеристик внутрішнього потенціалу студентів з особливими освітніми потребами, що визначають їх стосунки з викладачами і здоровими студентами, є самооцінка. М. Чайковський зауважує, що в певної категорії студентів може бути завищений рівень фрустрації як форми психологічного стресу, коли вони гостро переживають невдачі, неможливість задовольнити актуальні потреби через об'єктивні перешкоди. Спостерігаються також егоцентричність, яка характеризується переоцінкою власних здібностей та можливостей, надмірним честолюбством, необґрунтованими очікуваннями щодо інших, емоційною холодністю, байдужістю. В цих випадках характерною є нестабільна самооцінка. Дослідник вважає необхідним будувати навчально-виховний процес з урахуванням названих індивідуально-психологічних особливостей особистості [45, с. 35–36].

Отже, особистісні характеристики студентів з особливими освітніми потребами, їх налаштованість на соціальну адаптацію, є вагомою умовою успіху.

Вивчення соціально-психологічних особливостей студентів було б не повним без врахування попереднього життєвого досвіду, домінуючим стилем виховання та стосунків у батьківській сім'ї.

Сім'я, будучи найближчим соціальним оточенням молодої людини з інвалідністю, чинить на її розвиток найбільший вплив. З іншого боку, діти та молодь з інвалідністю є більш залежні від батьківської сім'ї у соціальному, психологічному, економічному плані, ніж їхні здорові однолітки.

Тому не можна допомогти молодій людині з особливими освітніми потребами (а більшість першокурсників та частина другокурсників перебувають у віці до 18 років) у відриві від сім'ї, що зумовлює необхідність врахування всіх типів ролей і міжособистісних взаємин у зв'язку „дитина – мати – родина".

Вроджена патологія, травматизація чи інші трагічні ситуації, які приводять дитину до інвалідності, стають причиною тривалої кризової ситуації в сім'ї. Стан хронічного стресу стимулює появу роздратування, почуття постійної внутрішньої напруги, турботи, особливо це стосується матері дитини. Головною метою сімей з дитиною з інвалідністю, є пошук шляхів соціальної компенсації відхилень, які наявні, розвиток здібностей дитини, терпіння і підтримка у будь-якій ситуації. Це сприяє і тому, що дитина швидше

адаптується до стану, і відтак, і соціому [16, с. 222].

Враховуючи те, що деякі батьки студентів з особливими освітніми потребами психологічно спустошені й пригнічені, залишаючись у цьому стані на довгі роки, а інші з них прагнуть мобілізувати себе й інших членів сім'ї, намагаються сформувати позитивний настрій і керувати психотравмуючою ситуацією, поступово нівелюючи негативні сторони стосунків.

Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують молоду людину з інвалідністю, має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з інвалідністю.

Отже, соціальна адаптація означеної категорії студентів буде ефективною за умови врахування їхніх *соціально-психологічних особливостей*, серед яких виокремлюють такі, що пов'язані із соціальним статусом студента (високий освітній рівень, пізнавальна мотивація, соціальна активність, гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості), індивідуально-психологічними властивостями особистості (характер, темперамент, здібності) та етимологією інвалідності (вимога особливої уваги до себе, ригідність, егоцентризм, імпульсивність, сугестивність, емоційна незрілість, тривожність, підвищена агресія й аутоагресія, девіантність поведінки, завищений рівень фрустрації).

Таким чином, соціально-психологічна складова забезпечення успішності процесу соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами є надзвичайно вагомою. Усвідомлення сутності соціально-психологічних проблем молодої людини з інвалідністю, толерантність, готовність до партнерської співпраці з соціумом з одного боку та активність, наявність сформованих позитивних установок до навчання, комунікації, спільної діяльності з боку самого студента з особливими освітніми потребами має стати передумовою успішності цього процесу.

Список використаних джерел:

1. Балабанова Л. М. Психолого-педагогічні проблеми студентського віку. *Психологія : Зб. наук. праць*. Київ : НПУ, 1999. Вип. 4(7). С. 169–170.
2. Баранова Т. С. Девиантное поведение подростков – трудности социализации. *Психология и школа: Ежеквартальный научно-практический журнал.* 2005. №3. – С. 3–21.
3. Бирн Д. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1996. 464 с.
4. Богданова Т. Г. Сурдопсихология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр „Академия", 2002. 224 с.
5. Богинская Ю. В. Центр высшего образования инвалидов – инновационная форма социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями в Украине. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Науково-теоретичний збірник.* Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 16. С. 10–13.
6. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями. Навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
7. Винославська О. В. Психологічні особливості студентської групи. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 7. С. 65.

8. Гофман И. Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. Часть 1. Стигма и социальная идентичность. Часть 2. Контроль над информацией исоциальная идентичность (главы 3-6). Перевод М. С. Добряковой : веб-сайт. URL : https://docs.google.com/document/d/1CvpoXz3PJrd1ZZ7dSSaOqjhxcjx5GHbq QVlU7gDuXOw/edit?hl=ru&pref=2&pli=1

9. Грибок О. П. Психологічні особливості конфліктної поведінки студентів вищих навчальних закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 21 с.

10. Дегтяренко Т. М., Вавіна Л. С. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами : Навчальний посібник. Суми: ВТД „Університетська книга", 2008. 302 с.

11. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'ям : автореф. дисер. на здобуття наук. ступеня докт. соціол. наук : 22.00.04.Запоріжжя, 2009. 34 с.

12. Добровольская Т. А. Шабалина Н. Б. Инвалиды : Дискриминируемое меньшинство. *Социологические исследования*. 1992. № 2. С. 103–106.

13. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых. *Социологические исследования*. 1993. № 1. С. 66.

14. Добровольська Т. О., Шабалина Н. Б. Інвалід і суспільство: соціально-психологічна інтеграція. *Социс,* 2002.№ 5. С. 3–8.

15. Зимова І. А. Педагогічна психологія: Підручник для вузів. Москва : Видавнича корпорація „Логос", 2000. 183 с.

16. Капська А. Й. Соціальна робота : Навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005.328 с., С. 222, С.226.

17. Климов Е. А. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля в процессе обучения. *Советская педагогика.* 1967. № 4.

18. Климончук Ф. Вплив соматичних захворювань на психіку людини. Галицьке слово. 2011 :веб-сайт. URL : http://www.galslovo.if.ua/index_old.php?st=1373 (дата звернення: 22.12.2018)

19. Клопота Є. А., Бондаренко В. Г., Клопота О. А., Бондаренко С. А. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство : громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти : методичний посібник. Запоріжжя: ЗНУ, 2008. 114 с.

20. Коберник Л. О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова.* Серія №12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. № 23. С. 235−241.

21. Комар Т. О. Проблеми соціально-психологічної адаптації студентів з особливими потребами. Вінницький соціально-економічний Інститут ВМУРоЛ „Україна" :веб-сайт. URL : http://www.vmurol.com.ua/upload/publikatsii/Problemi_studentiv_z_invalidnistyu/pdf/Problemi_soc_psyholog_adaptaciyi_Studentiv_iz_OP.pdf (дата звернення: 22.12.2018)

22. Кон І. С. Психологія юнацького віку : Проблеми формування особистості: Навч. посібник для пед. ін-тів. Москва, 1976. 175 с.

23. Король В. С. Психологічні особливості вдосконалення підсумкового та поточного контролю знань студентів. *Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]*. Сер. : Психолого-педагогічні науки . 2013. № 5. С. 155–159.

24. Купрєєва О. І. Ставлення до свого „фізичного Я" інвалідів з ампутацією кінцівок. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : Збірн. Наук. праць Ін-т. психології ім. Г. С. Костюка АПН України/ За ред. С. Д. Максименко.Київ, 2000.Т.2, част.5.С.55–61.

25. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента. *Психология в Вузе*. 2003. № 1–2. С. 232–241.

26. Лучко Ю. І. Соціально-психологічні особливості соціальної адаптації студентів з обмеженими фізичними можливостями в інклюзивному освітньому просторі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету.* Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгородський національний університет, 2013. № 29. С. 36–40.

27. Менделевич В. Д. Клиническая и медицинская психология: Практическое руководство. Москва : МЕДпресс, 2001. 592 с.

28. Нейман Л. В., Богомильский М. Р.Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи : Учеб. для студ. высш. пед.учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 224 с.

29. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Київ: Лыбидь.1990. 192 с.

30. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн..1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.

31. Організація діяльності громадських організацій, які надають допомогу хворим дітям: Методичний посібник / Заболотна Н., Зінченко А., Комарова Н., Романова Н. Київ, 2007.92 с.

32. Основы специальной психологии : Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / Кузнецова Л. В.и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой. 2-е изд., стер. Москва : Издательский центр „Академия", 2005.480 с.

33. Пакулина С. А. Психологическая диагностика мотивации достижения успеха студентов в вузе. *Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. № 88. 2008. С. 23–32.

34. Руднева Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.01. Кемерово, 2002. 25 с.

35. Сердюк Л. З. Психологічні особливості студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : Зб. наук. праць. № 11 (13). Київ : Університет „Україна", 2014. С. 238–251.

36. Синіцька Т. В. Індивідуально-психологічні особливості студентів з адиктивною поведінкою. *Медична* психологія . 2014. Т. 9, № 1. С. 74–80.

37. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : автореф. дис на здобуття ступення канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 20 с.

38. Соціальна педагогіка : словник-довідник / За заг. ред. Т. Ф. Алексєєнко. Вінниця : Планер. 2009. 524 с.

39. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

40. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі навчально-методичний посібник для студентів, викладачів та фахівців вищих навчальних закладів інтегрованого типу. Київ, 2003.72 с., С.41.

41. Толстых А. В. Формирование и самоопределение личности в исторической динамике поколений : автореф. дис. на соиск. научн. степ. докт. психол. наук. : 19.00.13. Москва, 1994. 23 с.

42. Турубарова А. В. Соціально-психологічні бар'єри соціалізації підлітків з фізичними вадами. *Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України* / За ред. Академіка С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29.С. 282–290.

43. Физическая реабилитация: Учебник для академий и институтов физ. Культуры / Под общ. ред. проф. С. Н. Попова. Ростов на Дону : изд-во Феникс. 1999. 608. с.539.

44. Цейтлин Г. Я., Кожарская Г. В. , Смирнова Ж. В. Проблемы реабилитации в онкопедиатрии. *Современная онкология*. 2001. № 1. Том 3. С.16–19.

45. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. .. канд. псих. наук: 13.00.05. Київ, 2006. 226 с.

46. Яворовська Л. М. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л. М. Яворовська, Р. Ф. Камишнікова, О. Є. Поліванова та ін.Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 88 с.

47. Jonson J., Mills C.,Muller W. Social Class and Educational Atteinment in Historical Perspective: A Swedish-English Comparison. *British Journal of Sociology.* 1993. Vol. 44. №2. P. 213–247. (part I), №3. P. 403–428 (part II).

2.3. Організаційно-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО

Соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО є складним соціально-педагогічним процесом. Для розв'язання цієї проблеми доцільно скористатися висновками досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, зокрема Г. Будаєвої (соціальна адаптація осіб з інвалідністю з ураженням опорно-рухового апарату в сучасному суспільстві) [3], Т. Гребенюк (соціально-психологічна адаптація осіб з інвалідністю по зору до навчання у закладах вищої освіти) [4], С. Жиліної (соціально-економічна адаптація осіб з інвалідністю в сучасному суспільстві [5], Л. Зданевич (адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності) [6], Т. Кандаурової (гендерний аспект соціального стану і адаптації особи з інвалідністю) [7], К. Каткенова (управління соціально-педагогічною адаптацією дітей з інвалідістю в умовах спеціального освітнього закладу) [8], М. Кісельова (соціально-педагогічні умови адаптації студентів у педагогічному коледжі) [9], Т. Комар (особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з особливими освітніми потребами та їх психокорекція) [10], Л. Кошельової (соціально-педагогічна адаптація дітей з інвалідністю) [11], І. Облєс (педагогічні умови професійної адаптації викладача закладу вищої освіти) [12], О. Плотникової (дидактична адаптація студентів першого курсу педагогічного закладу вищої освіти) [13], В. Скрипник (особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими освітніми потребами) [15], О. Тюріна (психологічна адаптація освб з інвалідністю з наслідками дитячого церебрального паралічу) [16], В. Штифурака (адаптація студентів-першокурсників в умовах закладу вищої освіти) [19] та ін.

Що стосується студентів з особливими освітніми потребами, то крім зазначених науковцями пропонуються заходи, дотримання яких є необхідним для успішної соціальної адаптації студентів. Зокрема мова йде про необхідність:

- проведення індивідуальної психокорекційної роботи із окремими студентами з інвалідністю;
- спрямування соціально-педагогічної діяльності ЗВО на сприяння процесу адаптації та інтеграції студентів з особливими освітніми потребами. Для цього необхідно здійснювати педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний та соціальний супровід, а також нормативно-правовий захист молоді зазначеної категорії. Соціальний захист, тобто система соціально-правових заходів і гарантій, які забезпечують реалізацію та охорону законних прав і свобод студентської молоді, повинен бути провідним видом соціально-педагогічної діяльності ЗВО;
- запровадження програми психологічного супроводу дезадаптованих першокурсників з особливими освітніми потребами. Вона включає психокорекційну, профілактичну роботу з цими студентами: методи соціально-

психологічного тренінгу, психодрами, арттерапії, програвання психотравматичних ситуацій, вправи на розвиток психологічної культури тощо;

- організації діяльності служби персональних помічників в організації самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами;
- проведення додаткових консультацій викладачами, які працюють в інтегрованих та інклюзивних групах;
- адаптації навчальних лекційних курсів, завдань та навчальних демонстрацій з урахуванням присутності на заняттях студентів з особливими освітніми потребами;
- перекладу в адаптивні форми навчальних та навчально-методичних посібників;
- організації навчання студентів з особливими освітніми потребами роботі на ПК;
- залучення студентів з особливими освітніми потребами до громадських та культурно-масових заходів;
- проведення психологічних тренінгів.

Крім того, на думку Т. Гребенюк, реабілітаційно-адаптаційний супровід студентів з особливими освтніми потребами у ЗВО повинен бути організований з дотриманням певних принципів, зокрема:

- відповідності змісту і форм реабілітаційно-адаптаційного супроводу цільовим установкам і умовам професійно-освітньої діяльності осіб з інвалідністю;
- актуалізації реабілітаційно-педагогічних засад керівництва професійно-освітньою діяльністю осіб з інвалідністю на всіх його рівнях;
- опори на інклюзивний студентськийколектив;
- опори на цілеспрямовану активність студентів з особливими освітніми потребами з підготовки до самостійної діяльності в професійно-освітній сфері;
- врахування індивідуально-педагогічних характеристик реабілітаційного потенціалу студентів з особливими освітніми потребами;
- спрямованості на всебічну соціальну адаптацію;
- безперервності реабілітаційно-адаптаційного супроводу в межах навчального процесу у ЗВО;
- взаємозв’язку у реабілітаційних заходах медичного, технічного, педагогічного та психологічного супроводу [4].

Таким чином, результати аналізу досліджень зазначених вище вчених дозволяють нам зробити висновок про те, що на сьогодні існують різні підходи до вирішення педагогічними шляхами проблеми адаптації студентів до навчально-виховного процесу у ЗВО. Крім того, спостерігається відсутність єдиних принципів класифікації адаптації, змісту, її різновидів та їхнього взаємозв’язку. З огляду на багатоманітність пропонованих педагогічних умов адаптації студентів до навчального процесу можна виділити низку аспектів: фізіологічний, дидактичний, соціально-педагогічний та професійний [18].

Фізіологічний аспект адаптації – це зміна усталеного динамічного стереотипу, формування нової системи умовно-рефлекторних зв'язків, пристосування до середовища, у якому існують нові бар'єри для студентів з особливими освітніми потребами.

Дидактичний аспект адаптації забезпечує поступове введення в сферу системи навчання ЗВО підготовку до нових форм і методів роботи, вироблення навичок самостійності в навчальній та науковій роботі.

Соціально-педагогічний аспект адаптації пов'язаний із труднощами засвоєння нових норм, встановлення і підтримання студентом певного соціального статусу в новому колективі, який до того ж тільки формується.

Професійний аспект спрямований на формування загальних уявлень про характер вимог, які висуває майбутня професія до особистості та готовності студентів до успішного оволодіння обраною професійною діяльністю.

Ми виходимо з того, що особистість студента з особливими освітніми потребами одночасно є об'єктом і суб'єктом адаптації, тобто вона не тільки пристосовується до нового середовища, але й змінює його (необхідність створення у ЗВО безбар'єрного навчального середовища для навчання студентів з особливими освітніми потребами, організація різних видів супроводу навчання студентів цієї категорії, кураторство тощо). Педагогічне середовище – це обставини життєдіяльності студента у закладі вищої освіти, в групі, на лекції, в кабінеті, на перервах, в процесі самостійної роботи та ін. Можна відмежувати макросередовище умови конкретного заняття (викладач, зміст, форми, методи роботи) та мікросередовище, наприклад заглиблення студента в умови розв'язання певного завдання в ізольованості від зовнішніх обставин. Це – різноманітні види педагогічних ситуацій (середовищ). Завдання педагогіки, на думку В. Фрицюк, полягає в організації взаємодії і активізації процесів адаптації студентів до конкретного навчально-виховного середовища. Наприклад, адаптуватись до загальних умов розв'язання завдання – означає навчитися самостійно його розв'язувати. Аналогічно цьому – пристосуватися до змісту і мови конкретної галузі знань, до методу навчання, який використовується, особливостей роботи викладача та ін. [17]

Середовище навчання і виховання може бути реальне (предметне) та інформаційне. Якщо це галузь знань (інформація), то адаптуватись – означає набути здатності орієнтуватись і оперувати в тій ситуації, яку вони створюють, наприклад встановлювати зв'язки понять, оперувати елементами знань. При цьому слід пам'ятати, що і орієнтування, і оперування, які виконують пізнавальну функцію, завжди пов'язані з прагненням активного суб'єкта вийти за межі середовища діяльності.

На думку вчених, які досліджували процес адаптації студента до умов навчання у ЗВО, під час його перебігу виконуються два пізнавальних завдання:

- розширення, доповнення знань про ситуації і способи необхідних дій (орієнтування);

- пристосування суб’єкта до використання цих способів дій та їх удосконалення (оперування) [1; 2, с. 92–100].

Якщо немає пізнавального завдання, то немає і адаптації, немає її необхідності, тому що все відомо і потрібно тільки стереотипно виконати певні дії.

В. Фрицюк вважає, що необхідність в адаптації виникає тільки тоді, коли студент потрапляє в нове, незнайоме для нього середовище або знайоме для нього змінюється, стає новим. Це означає, що для цілеспрямованого розвитку комплексу якостей суб’єкта необхідні певні зміни середовища його функціонування [17].

З цього неважко зробити висновок, що центральним питанням життєдіяльності суб’єкта є його адаптація до умов існування, її змістом – пізнавальний процес, а результатом – формування якостей особистості. Саме в адаптації концентровано виявляються всі біологічні і соціальні сторони життєдіяльності суб’єкта.

Отже, для студента з особливими освітніми потребами адаптація його особистості означає пристосування до умов функціонування в заданих обставинах навчально-виховного середовища. Саме в результаті адаптації можна очікувати цілеспрямованого формування очікуваних якостей особистості. Однак при цьому слід мати на увазі, що особистість характеризується активністю, пізнавальною потребою, прагненням суб’єкта виходити за власні межі, розширювати сферу своєї діяльності, діяти за межами вимог ситуації. Це приводить до появи елементів непередбачуваності у спрямуванні процесу адаптації.

Згідно з М. Ржецьким, організацію і використання педагогічної адаптації як феномена, в якому відбувається формування якостей особистості, необхідно розглядати в ракурсі існуючих методологічних принципів організації педагогічного процесу – цілеспрямованості, двосторонності, цілісності. Цілеспрямованість – це усвідомлення організації процесу і керованість. Двосторонність – забезпечення діалогічності, полісуб’єктності взаємодії учасників процесу (студента, середовища, педагога). Цілісність – врахування взаємовпливу всіх видів середовища в системі життєдіяльності людини [14, с. 10–18].

Головне ж завдання соціальної адаптації студента з особливими освітніми потребами до навчального процесу у закладі вищої освіти – виробити свою власну модель поведінки у відповідному середовищі, набути певних якостей (знань, умінь, навичок, звичок та ін.), які необхідні для функціонування у цьому середовищі. На основі цього відбувається виконання другорядного завдання – розвиток і формування інших супутніх якостей. Головне закладу вищої освіти в контексті соціальної адаптації студента з особливими освітніми потребами – створити умови для повноцінного навчально-виховного процесу, у якому б студент відчував себе здатним до засвоєння знань, умінь та навичок, максимально полегшити сприйняття навчального матеріалу студентами з хронічними

захворюваннями, створити безбар'єрне навчальне та побутове середовище, забезпечити оптимальну соціалізацію студентів до умов ЗВО.

Визначення організаційно-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО потребує узагальнення причин, які найбільше впливають на зазначений процес. Нами було встановлено, що швидкість і ступінь адаптації студентів неоднакові і залежать від низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Якщо провести їх узагальнення, то до зовнішніх чинників, які впливають на соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами, можна віднести взаємовідносини в студентській групі, взаємовідносини з викладачами, адміністрацією ЗВО, побутові умови. До внутрішніх чинників, які впливають на соціальну адаптацію, відносяться: стан здоров'я, рівень тривожності, адаптивні уміння, важкість хронічного захворювання, мотивація діяльності, пізнавальні інтереси, індивідуально-характерологічні особливості особистості студента. Результати емпіричних досліджень дозволили також виділити труднощі дидактичного характеру – значне навчальне навантаження, невміння конспектувати лекції, нові форми та методи навчання, недостатність вмінь виконувати самостійну роботу, побутові труднощі, пов'язані з самообслуговуванням та просторовою орієнтацією, встановленням міжособистісних стосунків зі зрячими.

Результати аналізу спеціальної літератури (праці Т. Гребенюк, В. Деніскіна, В. Кантор, Г. Нікуліна, Є. Синьова, С. Федоренко, В. Феоктістова та ін.) дозволили виділили три групи причин, які найбільше впливають на соціально-психологічну адаптацію та інтеграцію студентів з особливими освітніми потребами в системі вищої школи. Це причини загальнопсихологічного, спеціально-особистісного, пов'язаного з глибокими вадами здоров'я, та соціального змісту.

Загальнопсихологічні причини включають рівень сформованості практичних і соціально значущих навичок у студентів з інвалідністю, які дозволять їм вести самостійне життя в умовах ЗВО ігклюзивного типу (високий рівень шкільної підготовки, тобто достатня інформативність та інформованість; особливості володіння елементами навчальної діяльності у ЗВО; комунікабельність та відсутність емоційно-вольових порушень).

Спеціально-особистісні причини включають правильне усвідомлення студентами свого дефекту і відповідне ставлення до нього; наявність установки на соціальну інтеграцію; наявність позитивного мотиву на продовження навчання та віру в успішність подальшої професійної діяльності.

До соціальних причин відносяться неготовність сучасних ЗВО до створення для осіб з інваліністю оптимальних умов для їх професійно-освітньої діяльності (інформованість суспільства про життя і діяльність осіб з інвалідністю; можливості і особливості їх професійної освіти, сформованість єдиних підходів до вступу молоді з інвалідністю до ЗВО; пристосованість архітектурного середовища для безбар'єрного доступу осіб з інвалідністю, державна гарантія матеріального забезпечення, працевлаштування, соціального захисту осіб з інвалідністю тощо).

Таким чином, нами здійснено узагальнення висновків психолого-педагогічних та соціологічних наукових досліджень, а також причин, які найбільше впливають на соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу на предмет виокремлення організаційно-педагогічних умов, впровадження яких у ЗВО може покращити зазначену адаптацію.

Щодо теоретичного аналізу, то його результати дозволяють зробити висновок, що у наукових дослідження вченими пропонуються три групи умов, які можуть покращити процес соціальної адаптації:

- дидактичні, що стосуються змісту, форм та методів навчально-виховного процесу зі студентами з особливими освітніми потребами;

- соціальні, які включають впровадження заходів соціальної інтеграції осіб з інвалідністю у студентське середовище;

- матеріально-побутові, що мають на меті забезпечення архітектурного середовища для безбар'єрного доступу осіб з інвалідністю до засобів навчально-виховної діяльності.

Нами виділено також основні причини, які найбільше впливають на соціально-психологічну адаптацію та інтеграцію студентів з особливими освітніми потребами до умов навчання у ЗВО. Це причини загально-психологічного, спеціально-особистісного та соціального змісту.

Нами встановлено, що студентам з особливими освітніми потребами характерним є підвищення: показників емоційного збудження, тривожності, нейротизму, зниження комунікабельності, емоційної стійкості, самоконтролю, соціальної сміливості, успішності, уважності й зосередженості на заняттях, поява почуття неповноцінності у стосунках із товаришами, вчителями, батьками, а в поведінці в цілому – надмірна сором'язливість, скарги на погане самопочуття, сон, втрата інтересу до навчання.

Внаслідок цих виявів розвиваються неадекватні форми реагування, симптоми порушення поведінки, емоційні розлади різного ступеня.

Тому з огляду на викладене, а також з урахуванням досвіду науковців, які в тій чи іншій мірі досліджували процес соціальної адаптації студентів до навчально-виховного процесу, ми висуваємо припущення, що соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО буде відбуватися більш результативно за умов *залучення студентів з особливими освітніми потребами до активного студентського життя; розширення соціальних контактів студентів цієї категорії та їхня інтеграція у колектив ровесників; створення і функціонування студентських соціальних служб; адаптації робочих навчальних програм для студентів з особливими освітніми потребами; їх соціально-педагогічної підтримки*.

Список використаних джерел:

1. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творч. саморазвития. Казань : Центр инновац. технологий, 2000. 608 с.

2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности. *Вопр. психол.* 1989. № 1. С. 92–100.

3. Будаева Г. С. Социальная адаптация инвалидов с поражением опорно-двигательного аппарата в современном российском обществе. На материалах Республики Бурятия : автореф. дисс. на соиск. науч. степ. канд. социол. наук : спец. 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы". Улан-Удэ, 2005. 140 с.

4. Гребенюк Т. М. Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2008. 215 с.

5. Жилина С. А. Социально-экономическая адаптация инвалидов в современном обществе : автореф. дисс. на соиск. науч. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 „Экономика и управление народным хазяйством : теория управления экономическими системами ; макроэкономика ; экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами ; управление инновациями ; региональная экономика ; логистика; экономика труда". Москва, 2004. 147 с.

6. Зданевич Л. В. Адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти". Київ, 2003. 22 с.

7. Кандаурова Т. И. Социальное положение и адаптация личности с ограниченными возможностями : гендерный аспект : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04. Москва, 2004. 240 с.

8. Каткенов К. А. Управление социально-педагогической адаптацией детей с ограниченными физическими возможностями в условиях специального образовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Костанай, 2004. 177 с.

9. Киселев Н. М. Социально-педагогические условия адаптации студентов в педагогическом колледже : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Оренбург, 2000. 201 с.

10. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2004. 238 с.

11. Кошелева Л. Н. Социально-педагогическая адаптация детей с ограниченными возможностями : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 1998. 180 с.

12. Облєс І. І. Концептуальні засади дослідження особливостей професійної адаптації викладача вищого навчального закладу. *Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка.* Житомир, 2005. Вип. 25. С. 182–185.

13. Плотникова О. Б. Дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу (на матеріалі вивчення іноземної мови) : дис…. канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 168 с.

14. Ржецкий Н. Н. Лекции по педагогике : фундаментальные основы. Київ : ДАН, 2001. С. 10–18.

15. Скрипник В. А. Динаміка соціально-психологічної адаптації студентів I–IV курсів з обмеженими можливостями до навчальної діяльності. *Зб. наук. пр. Нац. акад. Держ. прикордон. служби Украни ім. Б. Хмельницького*. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2005. № 33, ч. II. С. 38–49.

16. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Школа, 1983. 364 с.

17. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості : наук. вид. Тернопіль : Екон. думка, 2000. 197 с.

18. Штифурак В. С., Левківська Г. П., Сорочинська В. Є. Адаптація першокурсників в умовах вищого навчального закладу : навч. посіб. Київ : ВІПОЛ, 2001. 124 с.

19. Штифурак В. С. Адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1998. 202 с.

2.4. Соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору

Під час дослідження ми враховували виділені дослідниками [22, с. 6; 12] фактори соціально-педагогічної адаптації першокурсників, які, одночасно, можуть виступати причинами відрахування із числа студентів упродовж першого-третього семестрів:

- *психолого-педагогічні особливості*, пов'язані більшою мірою зі змістом та умовами організації навчально-виховного процесу у ЗВО;

- *соціально-психологічні особливості*, що відображають здебільшого необхідність пристосування студентів до нових видів соціальних стосунків, студентського соціуму, інклюзивного освітнього простору.

До вихідних суб'єктивних стресорів, що негативно впливають на процес адаптації та є основою типових складнощів першокурсників, відносять: недостатній рівень підготовленості за програмою загальноосвітньої школи, несформовані навики навчальної роботи, слабкість вольової регуляції, пасивну роль в оволодінні обраною спеціальністю, невисокий рівень загальної культури, соціальну інфантильність, недостатню вираженість установки на здобуття професії, випадковість здійсненого професійного та життєвого вибору, невпевненість у власних силах, сумніви щодо можливості успішного навчання у ЗВО [16].

Здійснене нами дослідження дало змогу згрупувати фактори-стресори, типові саме для процесу соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Перша поєднує психологічну неготовність до нової соціальної ситуації розвитку, необхідності реалізовувати себе в інклюзивному освітньому просторі вищої школи, операційну неготовність до самостійної освітньої діяльності, нездатність до самостійного подолання стресового стану, пошук комфортної моделі опіки, співчуття, жалю.

Друга група стресорів включає нездатність до подолання труднощів спілкування та взаємодії з одногрупниками, які виникають під час навчальної та, особливо, позанавчальної діяльності. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається студентами з особливими освітніми потребами, адже для них є дуже важливим відчути підтримку групи, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто почувається впевнено в новій ситуації. Студенти, які не змогли встановити контакт з групою, почуваються відторгненими, самотніми.

Третя група стосується особливого ставлення батьків, рідних до студентів з особливими освітніми потребами, прагнення до контролю, гіперопіки, заперечення можливості прийняття самостійних рішень, долання проблем. З боку фахівців, які працюють в інклюзивному освітньому просторі – це проблеми професійного стресу та психологічного вигорання, необхідність систематичного психологічного розвантаження та ефективної супервізії, що

забезпечить здатність до виконання вагомих координаційних функцій у процесах соціальної адаптації [20, с. 112–117].

При розробці соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами ми також враховували необхідність створення для вказаної категорії студентів низки педагогічних умов, які б полегшували адаптаційний процес, зокрема:

- комплексності та системності у вирішенні освітньо-виховних завдань;
- забезпечення диференційованого підходу до студентів з особливими освітніми потребами з урахуванням специфіки хвороби, патологічного стану, психологічної чи соціальної проблеми, з якими може зустрітися студент з особливими освітніми потребами у повсякденному житті і в процесі навчання;
- уникнення надмірного акцентування уваги на вадах фізичного розвитку, оскільки завданням інклюзії є навчання людини до примирення із власним статусом, мінімізація наслідків інвалідності і максимальна орієнтація на продуктивне життя у суспільстві;
- забезпечення партнерських, діалогічних форм взаємодії, забезпечення емоційної причетності до навчального процесу, вироблення адаптованих (у залежності від типу нозології) методик викладання дисциплін, урізноманітнення джерел отримання інформації, поєднання індивідуальних та групових форм роботи;
- дотримання принципу рефлексивності, запобігання синдрому професійного вигорання у викладачів та кураторів, надання послуг психологічного розвантаження, супервізії.

Здійснений теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації першокурсників, результати дослідження соціально-психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами, емпіричні дослідження, врахування принципів інклюзивного освітнього простору вищої школи дозволили нам сформулювати соціально-педагогічні умови соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами.

Під **соціально-педагогічними умовами соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами** розуміємо сукупність певних обставин, що спеціально створюються у інклюзивному освітньому просторі закладу вищої освіти та забезпечують:

- орієнтацію особистості студента на гуманістичні та смисложиттєві цінності;
- компетентісний підхід як єдиний соціально-педагогічний континуум, який забезпечує критеріальну основу результативності всіх педагогічних зусиль;
- соціально-педагогічний супровід та психологічну підтримку студентів з особливими освітніми потребами за принципами „рівний-рівному” (студент – студент) та „ділове партнерство” (викладач/куратор – студент);
- активізацію адаптивного потенціалу особистості;

- взаємодію та взаємне пристосування студентів та освітньо-виховного середовища закладу вищої освіти;

- засвоєння і прийняття студентами з інвалідністю цінностей, норм та правил вищої школи;

- мінімізацію соціальних наслідків інвалідності, інтеграцію особистості у групу однокурсників та інклюзивний освітній простір ЗВО;

- засвоєння нових форм соціальної взаємодії, корекцію моделі батьківської поведінки;

- визначення цілей життєдіяльності майбутнього фахівця;

- рефлексію та супервізію упродовж періоду соціальної адаптації.

Процес успішної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами передбачає досягнення цілей на трьох рівнях:

- *індивідуальному* (примирення із власним статусом, проблемами, що зумовлюються інвалідністю, забезпечення внутрішньо особистісної гармонії, досягнення особистісної рівноваги);

- *на рівні малої соціальної групи* (досягнення гармонії індивіда (комфорту міжособистісних стосунків) у ході взаємодії з безпосереднім оточенням: академічною групою, студентськими об'єднаннями, адміністрацією, науково-педагогічним колективом, студентськими сервісними службами ЗВО);

- *на рівні соціуму* (узгодження власних оцінок, особистісних можливостей з суспільними цінностями та нормами за межами мікросередовища ЗВО, визначення власного місця у соціумі, досягнення соціального комфорту).

Під час дослідження нами було визначено дві основних та три суміжних групи проблем соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами, а саме:

- психолого-педагогічні – пов'язані з новою дидактичною ситуацією, організацією навчально-виховного процесу у вищій школі, невмінням самостійно навчатись, засвоювати значні обсяги навчальної інформації, виконувати аналітичні завдання, невідповідність здібностей вимогам вищої школи (зарахування на контрактну форму навчання цілком можливе і при невисоких балах ЗНО, атестата); неадекватність мотивації навчання („я тут, тому що так захотіли мої батьки", „я особа з інвалідністю і викладач має поставити мені гарну оцінку, інакше Фонд соціального захисту інвалідів не надасть кошти на оплату освітніх послуг"), самоорганізація та самоконтроль (особливо для іногородніх);

- особистісно- та соціально-психологічні – пов'язані з усвідомленням нового соціального статусу, необхідністю входження в нову соціальну групу, пролонгований страх „таврування" статусом особи з інвалідністю (прагнення приховати наявні проблеми, відмова від допомоги фахівців сервісних служб, тьюторів, свідоме уникнення контактів, товаришування з іншими студентами з інвалідністю); як протилежний тип поведінки – пошук товариства інших студентів з особливими освітніми потребами, формування ізольованих соціальних груп („вони (здорові) ніколи нас не приймуть"), невідповідність

соціальних очікувань щодо власної особистості реальному ставленню оточуючих („тут усе мало стати по іншому", „я сподівався на більш приязне ставлення", „я очікував, що тут зможу дозволити собі набагато більше, ніж у школі");

- особистісно- та соціально-психологічні проблеми батьків (родинного оточення) студентів з особливими освітніми потребами – гостре переживання ситуації унеможливлення постійної опіки (контролю) за дитиною, страх відторгнення, ізоляції студента з інвалідністю, прагнення постійного контакту з викладачами, кураторами, „вимагання" певного особливого ставлення, завищених оцінок, більшої уваги („скидає" на інвалідність), недостатність часу або бажання для участі у роботі „Школи дружнього піклування", надмірна інформованість щодо стосунків у групі, роботі органів студентського самоврядування, намагання надати самостійні оцінки університетським формам роботи зі студентами з особливими освітніми потребами;

- соціально-психологічні проблеми фахівців (викладачів, кураторів, працівників сервісних служб), що працюють в інклюзивному освітньому просторі – теоретичне розуміння цінностей інклюзивного освітнього простору та недостатність компетенцій для практичного втілення своїх обов'язків, вибір „спрощеного шляху" (поблажливе ставлення, завищення оцінок, свідоме і несвідоме „непомічання" наявних проблем соціальної адаптації, повноцінної інтеграції студентів з інвалідністю) відсутність можливості повноцінної рефлексії, супервізії, недостатність матеріального стимулювання за виконану роботу, стреси, психологічне вигорання;

- соціально-психологічні проблеми здорових студентів, для значної частини з яких, поряд із притаманними для усіх першокурсників проблемами соціальної адаптації у вузівському середовищі постає ситуація спільного навчання з однолітками з особливими освітніми потребами, необхідність прийняття цінностей і правил інклюзивного освітнього простору, подолання стереотипів суспільного ставлення до людей з інвалідністю.

При розробці соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами нами було враховано:

- структуру соціальної адаптації студентів, форми, складові та етапи соціальної адаптації, фактори (стресори), що впливають на успішність цього процесу, педагогічні, дидактичні й організаційні заходи, спрямовані на оптимізацію соціально-адаптаційного процесу;

- особливості соціально-психологічного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, врахування впливу нозології захворювання на розвиток особистості та можливості соціального функціонування; вивчення вікових особливостей, ціннісних імперативів, психологічних новоутворень студентського віку, типові приклади взаємного сприйняття, комунікації, стосунків на рівні „студент з особливими освітніми потребами – здорові студенти", „студенти з особливими освітніми потребами між собою", „студент

з особливими освітніми потребами – викладач", „студент з особливими освітніми потребами – батьки, родинне оточення";

- сутність інклюзивного освітнього простору як унікального освітньо-соціального середовища, робота усіх інституцій якого спрямована на створення максимально сприятливого середовища для адаптації, інтеграції, розвитку, особистісного, соціального та професійного становлення і утвердження усіх студентів, у тому числі – з особливими освітніми потребами; трактування понять „студент з особливими освітніми потребами" та „соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору".

Ми виходили з того, що процес успішної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами передбачає досягнення цілей на трьох рівнях:

- *індивідуальному* (примирення із власним статусом, проблемами, що зумовлюються інвалідністю, забезпечення особистісної рівноваги, досягнення внутрішньоособистісної гармонії, формування упевненості у власних силах, стійкої мотивації до максимально повноцінного соціального функціонування);

- *на рівні малої соціальної групи* (досягнення гармонії індивіда (комфорту міжособистісних стосунків) у ході взаємодії з безпосереднім оточенням: академічною групою, студентськими об'єднаннями, адміністрацією, науково-педагогічним колективом, студентськими сервісними службами; подолання негативних стереотипів, установок, соціальної ізоляції, відторгнення (ексклюзії), отримання задоволення від спілкування, товаришування, співпраці; корекція моделі внутрішньородинних стосунків, поєднання поваги та вдячності до батьків із правом приймати самостійні рішення та усвідомлення обов'язку відповідальності за свої вчинки);

- *на рівні соціуму* (узгодження власних оцінок, особистісних можливостей з суспільними цінностями та нормами за межами мікросередовища ЗВО, визначення власного місця у соціумі, досягнення соціального комфорту, утвердження у правильності професійного вибору, накреслення перспектив фахової реалізації).

Таким чином, це стало підґрунтям для вироблення соціально-педагогічних умов соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору.

Перша соціально-педагогічна умова – *забезпечення спрямованості діяльності студентських сервісних служб на вирішення проблем соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами.*

Результати наукових досліджень [5] засвідчують, що практика надання підтримки студентам з особливими освітніми потребами, існуюча в Україні, реалізується на п'яти рівнях: міжнародному, державному, регіональному (республіканському, обласному), місцевому, внутрішньовузівському, з яких останній є найефективнішим і продуктивним.

Так, внутрішньовузівський рівень характеризується: створенням системи соціально-педагогічної підтримки в процесі здобуття особам з інвалідністю

вищої освіти (довузівська підготовка, адаптація першокурсників, супровід навчання, реабілітація, допомога у працевлаштуванні); організацією тьюторського (індивідуального) супроводу; наявністю відділів, служб, центрів підтримки та супроводу; забезпеченням психолого-педагогічного супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами; наявністю на факультетах відповідальних по роботі зі студентами цієї категорії; проведенням навчальних семінарів з викладачами, що працюють в інтегрованих групах; адаптацією навчально-методичного матеріалу з урахуванням особливостей студентів з інвалідністю [6, с. 10–13].

Таким чином, *ключовою інституцією вищого закладу вищої освіти по роботі зі студентами з особливими освітніми потребами виступають спеціально створені відділи, служби, центри підтримки та супроводу*.

Аналіз зарубіжного досвіду (M. Bajekal, R. Breman, K. Woodfield, D. Angelo, Ph. Marra) свідчить, що поняття „університетська сервісна служба" більшою мірою використовується для характеристики всіх процесів: підтримки, супроводу, реабілітації, навчання тощо, які реалізуються в університеті. У вітчизняних ЗВО центри мають вужчу спеціалізацію: центр самостійної роботи, центр вищої освіти, а також довузівської підготовки тощо.

Проблема створення й функціонування університетських центрів і служб для категорії студентів з інвалідністю розглядається у роботах російських учених О. Мартинової, Л. Смирнової; З. Лебедєвою виділено компоненти діяльності служби супроводу (педагогічний (андрагогічний), медичний, психологічний, соціальний) і відповідно до них напрямки роботи. Українськими вченими С. Литовченко [11], В. Скрипник [19], М. Чайковським [27] проаналізовано й описано досвід роботи навчально-реабілітаційних центрів у ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна" та його філіях. Специфіку діяльності університетського Центру самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами для надання студентам цієї категорії спеціалізованої технічної, інформаційної й консультативної підтримки висвітлено К. Кольченко, Г. Никуліною, П. Таланчуком [23]. Ґрунтовні дослідження зарубіжного та вітчизняного досвіду у сфері діяльності університетських сервісних служб, здійснені Ю. Богінською засвідчують, що „зарубіжний досвід не копіюється в український освітній простір, а трансформується з урахуванням потреб і можливостей студентів з інвалідністю, недостатнього державного фінансування, відсутності технічного обладнання тощо" [6, с. 79].

Загалом, університетські сервісні служби країн Західної Європи виконують наступні функції: реалізують систему заходів соціально-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю у процесі навчання, забезпечують послуги тьюторів, контролюють створення альтернативних можливостей отримання навчальної інформації студентами з інвалідністю, вирішують питання створення безбар'єрного середовища, обладнання робочих місць, безпеки приміщень, де працюють особи з інвалідністю, сприяють у

вирішенні матеріальних питань (надання субсидій, стипендій, звільнення від податків), контролюють надання послуг медичного та реабілітаційного характеру, здійснюють моніторинг якості освітніх послуг, задоволеності умовами навчання, соціального комфорту студентів тощо.

Функцію університетської сервісної служби у ЗВО Університету „Україна" виконують:

- Центр самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами (надає спеціалізовану технічну, інформаційну та консультаційну підтримку, зокрема: навчання роботі на комп'ютері та офісній техніці; надання студентам можливості роботи на комп'ютеризованих робочих місцях (юриста, перекладача, оператора ПК, фахівця з інформаційних технологій); надання офісного та адаптивного технічного обладнання (комп'ютера, сканера, принтера, копіювального апарату, музичного центру, спеціалізованого магнітофону тощо); доступ до медіатеки; надання психологічної підтримки, допомоги у подоланні труднощів, що виникають під час навчання; надання інформаційної підтримки);

- Студентська соціальна служба (здійснює профілактику негативних явищ у студентському середовищі (очне та заочне консультування студентів соціальним педагогом та психологом, лекції та тренінги для студентських груп за методикою „рівний – рівному", щорічний семінар з профілактики, навчання волонтерів у відповідних державних та громадських структурах); проведення занять з профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі в рамках Всеукраїнського фестивалю „Біле Озеро"; розповсюдження профілактичної літератури на факультетах університету; підготовка блоку тренінгових занять за темою „Молодь за здоров'я" в рамках роботи Ради лідерів студентського самоврядування серед ТВСП Університету; інформаційна робота (розробка та друк видань на профілактичну та іншу актуальну сучасну тематику); адаптація та соціалізація студентів з особливими освітніми потребами (проведення опитувань, організація індивідуального консультування, розробка допоміжних інформаційних видань, активне залучення студентів з інвалідністю до суспільно-корисної діяльності, організація участі студентів у фестивалях творчості дітей з інвалідністю як учасників і безпосередніх організаторів); організація змістовного дозвілля (участь в організації загальноміських акцій, організованих за підтримки міських державних адміністрацій, та тематичних зборах-походах); організація ігротек на вулицях та у дитячих лікарнях; екологія та охорона навколишнього середовища (акції по прибиранню територій та посадці дерев); проект „Пошта довіри" (консультування спеціалістами служби та державних структур студентів за письмовими зверненнями); благодійні акції по збору речей для Червоного Хреста;

- Управління соціальної адаптації та реабілітації (сприяння профорієнтації та профвідбору абітурієнтів, у тому числі з інвалідністю, створення умов для адаптації студентів до інклюзивного навчання, контроль стану їх здоров'я, розробку та впровадження нових форм реабілітації);

- ***Відділ спеціальних технологій навчання*** (забезпечення технічного супроводу студентів з інвалідністю у виконанні їх навчальних завдань, створення та підтримка умов, що надають студентам з інвалідністю можливості бути незалежними, сприяють розвитку їх впевненості у собі, створюють атмосферу розуміння і рівності);

- ***Студентські сервісні служби, що діють у територіально відокремлених підрозділах.*** Це, зокрема: Центр інклюзивного навчання (раніше Центр соціально-педагогічної реабілітації студентів з особливими освітніми потребами), Навчально-реабілітаційний центр та Центр соціальної інклюзії (Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна"); Соціально-психологічний центр „Інсайт" (Вінницький інститут Університету „Україна"); Соціально-психологічна служба Рівненського інституту Університету „Україна" **,** у структуру якої входить Школа Волонтерів та Центр практичної психології тощо.

У розрізі соціально-адаптаційної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами співробітники центрів, управлінь та служб реалізують наступні пріоритетні напрями:

- *здійснення комплексного обстеження* студентів з інвалідністю на початку навчального року з визначенням необхідного об'єму соціальних, психологічних, реабілітаційних послуг, потреб у допоміжних засобах навчання, підбору методик подання навчальної інформації та контролю засвоєних знань, відображення отриманої інформації в індивідуальних програмах супроводу навчання;

- *забезпечення соціального комфорту освітнього середовища* (реалізація принципу вагомості кожного учасника освітнього процесу, забезпечення емоційної причетності до навчально-виховного процесу, залучення до соціально-культурного дозвілля, забезпечення усвідомлення корисності соціально-активного проведення вільного часу; сприяння самостановленню особистості студента);

- *превенція негативних поведінкових проявів щодо студентів з особливими освітніми потребами з боку оточення* (попередження девіантної поведінки, запобігання конфліктам, формування відповідних до умов інклюзивного освітнього середовища стратегій поведінки як студенів з особливими освітніми потребами, так і їхніх здорових однолітків);

- *здійснення додаткових заходів у сфері професійної соціалізації* (засвоєння студентами цінності майбутньої професії як основної життєвої перспективи, створення спеціальних умов для успішного проходження практики та стажування тощо);

- *проведення консультаційно-просвітницьких, навчально-методичних заходів* (загальноуніверситетські методологічі семінари для адміністрації та викладачів кафедр з питань інтеграції студентів з особливими освітніми потребами у процес навчання; тренінги з викладачами, що працюють в

інтегрованих групах, участь у роботі методичного об'єднання кураторів, надання консультацій щодо оптимізації процесу соціальної адаптації);

- *моніторинг ситуації* щодо успішності заходів у сфері соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами.

Оскільки університетські служби спрямовані на надання послуг студентам, ми оперуємо поняттям „студентська сервісна служба".

Друга соціально-педагогічна умова – *упровадження індивідуалізованого соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами у контексті діяльності координаційних центрів роботи зі студентами молодших курсів.*

За даними психолого-педагогічних досліджень, саме через складність проходження адаптаційного процесу, найвищий відсоток відрахувань із числа студентів припадає на період першого-другого курсів [17, с. 112–117]. Це зумовлює необхідність створення спеціального підрозділу, що координує та зосереджує роботу учасників навчально-виховного процесу у сфері успішної соціальної адаптації усіх першокурсників, у тому числі – з особливими освітніми потребами.

Координаційні центри роботи зі студентами молодших курсів діють при випускових кафедрах та включають: завідувача кафедри або координатора виховної роботи по факультету; кураторів академічних груп першого та другого курсів (викладачів кафедри); старшокурсників, що пройшли навчання за програмами тьюторського супроводу.

Координаційні центри, взаємодіючи із вузівськими сервісними службами, виконують роль першої ланки загальної „мережі підтримки" студентів соціально вразливих категорій, у т.ч. – з інвалідністю впродовж всього терміну їх навчання у ЗВО. Їхніми безпосередніми завданням є:

1) залучення усіх вступників (абітурієнтів) з інвалідністю до попереднього психологічного тестування;

2) виконання функції посередництва між студентською сервісною службою та студентами з особливими освітніми потребами;

3) організаційне забезпечення проведення фахівцями сервісних служб (психологом, соціальним педагогом, фахівцем із фізичної реабілітації) індивідуальних співбесід з першокурсниками, на основі яких формуються індивідуальні картки студентів з інвалідністю (фіксуються особливості їх психофізичного стану, потреба у технічних засобах навчання, послугах соціальної реабілітації, психологічній і педагогічній корекції);

4) визначення індивідуальних потреб у соціальному супроводі в залежності від нозології захворювання, рівня знань, матеріального становища, стану інтегрованості в суспільство, наявності практичних умінь і навичок, ступеню самостійності;

5) контроль за виконанням індивідуальної програми соціального патронажу, елементи якої безпосередньо пов'язані з педагогічним, психологічним, тьюторським, реабілітаційним супроводом;

6) виявлення, аналіз, допомога у розв'язанні поточних проблем студентів з інвалідністю, які виникають у соціальному середовищі ЗВО.

Безпосередню функцію індивідуального соціально-педагогічного супроводу виконують куратори академічних груп, де навчаються студенти з особливими освітніми потребами, а також відповідно підготовлені старшокурсники-тьютори (у т.ч. – з інвалідністю).

При розробці стратегії індивідуального соціально-педагогічного супроводу студентів з інвалідністю ми опирались на трактування:

- *супроводу* як способу підтримки природно розвиваючих реакцій, процесів і станів особистості, засобу реалізації потенційних можливостей особистості, розкриття її індивідуальних особливостей, підтримки оптимально значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку; надання суб'єкту виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність [24];

- *педагогічного супроводу* як форми педагогічної діяльності, методу, що передбачає створення умов для прийняття суб'єктами розвитку оптимальних рішень в різноманітних ситуаціях життєвого вибору; як процесу зацікавленого консультування, особистої участі, заохочення максимальної самостійності студента в проблемній ситуації за умови мінімальної участі педагога; як складної системної діяльності, спрямованої на актуалізацію творчого потенціалу особистості, яка включає в себе педагогічну підтримку – особливу сферу діяльності педагога, орієнтовану на взаємодію з суб'єктом при наданні йому конкретної допомоги в особистісному зростанні, виборі способів поведінки, самоствердженні; як неперервна, наперед запланована діяльність, спрямована на усунення труднощів (Е. Александрова [14], Л. Бережнова [3], В. Богословський [3], Н. Михайлова [14], А. Мудрик [15], В. Сластьоніна [21], С. Чистякова [28], С. Юсфін [14] та ін.).

Зокрема, за Л. Бережновою і В. Богословським, сенс супроводу полягає в посиленні позитивних чинників розвитку і нейтралізації негативних, що дозволяє співвідносити супровід із зовнішніми перетвореннями, сприятливими для підтримки, підкріплення внутрішнього потенціалу суб'єкта розвитку [3, с. 109–122].

За визначенням Закону України „Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю", *соціальний супровід* як вид соціальної роботи спрямований на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей та молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг.

Науковець М. Рожков, визначає що „*соціально-педагогічний супровід є найважливішим компонентом соціально-педагогічної діяльності, суть якої полягає в посиленні позитивних і в нейтралізації негативних тенденцій у розвитку людини"* [18].

Педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами як вид педагогічної підтримки передбачає комплекс заходів, спрямованих

на диференціацію та індивідуалізацію методів виховання, серед яких поряд із педагогічними методами виховання (формування свідомості, організація діяльності, стимуляція діяльності, самовиховання) застосовуються спеціальні методи соціальної роботи (методи соціальної діагностики, профілактики, контролю, реабілітації) і специфічні методи, наприклад: метод „рівний – рівному" (спосіб надання і поширення інформації шляхом довірливого спілкування з ровесниками у межах організованої і неформальної роботи (спонтанне спілкування).

Загалом, система педагогічного супроводу, що реалізується у роботі зі студентами з особливими освітніми потребами, включає наступні заходи:

- ознайомлення студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО (сприйняття та фіксація лекційної інформації, підготовка до практичних, лабораторних та семінарських занять, організація самостійної роботи, форми контролю знань, складання заліків та іспитів тощо);
- розробку (з урахуванням особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами різних нозологій) спеціального навчально-методичного забезпечення, зокрема, опорних конспектів лекцій з виділенням основних інформаційно значущих фрагментів тексту, глосаріїв, методичних рекомендацій;
- використання спеціальних технологій та технічних засобів для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, рельєфному, електронному тощо;
- розробку і впровадження адаптованих (в залежності від нозології, перебігу захворювання) форм контролю знань, індивідуальних програм та організацію (за потребою) індивідуального графіку навчання;
- організацію самостійної роботи студентів, її технічне і методичне забезпечення (робота у Центрі самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами, користування бібліотекою та медіатекою, засвоєння методів самостійного аналізу, структуризації, обробки та фіксації інформації);
- надання консультаційної допомоги для компенсації „пробілів" знань студентів з інвалідністю, проведення з ними індивідуальних та групових додаткових занять;
- забезпечення наскрізності навчально-наукової роботи студентів: від рефератів, курсових робіт до дипломної роботи;
- розвиток пізнавальної та пошукової активності, інтелектуальної незалежності студентів з інвалідністю [23, с. 41].

До основних принципів організації соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами, на нашу думку, слід віднести наступне:

- пріоритет інтересів і потреб особистості;
- активність суб'єкта у процесі соціальної адаптації, створення умов для максимальної самостійності, незалежності;

- безперервність супроводу та одночасно – постійна робота із соціальним середовищем (академічною групою, студентськими об'єднаннями, батьківською сім'єю);

- мультидисциплінарність команди фахівців.

Отже, діяльність куратора та студента-тьютора в межах соціально-педагогічного супроводу студента з особливими освітніми потребами передбачає:

1) спільний з психологом, соціальним педагогом аналіз соціального, освітнього середовища вищої школи з точки зору тих можливостей, які воно може надати для успішної соціальної адаптації, інтеграції, соціалізації і тих вимог, які воно ставить до студента;

2) спостереження, бесіди, консультації, спільну участь у заходах позааудиторної роботи та проведення змістовного дозвілля, що у сукупності забезпечують постійний контакт зі студентом;

3) виконання функції посередництва: між студентом з особливими освітніми потребами та вузівськими сервісними службами, адміністрацією ЗВО, державними соціальними службами тощо (куратор); між студентом з інвалідністю та студентськими об'єднаннями (студент-тьютор).

4) втілення апробованої програми заходів, форм і методів роботи, які забезпечують успішність соціальної адаптації;

5) формулювання психолого-педагогічних критеріїв соціально-педагогічної адаптації та оцінка успішності цього процесу.

Третя соціально-педагогічна умова – *сприяння самоактивізації студентів з особливими освітніми потребами шляхом залучення до системної позааудиторної роботи органів студентського самоврядування.*

Узагальнення досвіду розвитку студентського самоуправління у вітчизняних ЗВО, урахування практики студентського самоврядування в зарубіжних країнах, дозволяє визначити *основні напрями діяльності студентського самоврядування:* соціальний захист студентів; створення умов для реалізації соціально значущих програм як у студентському середовищі, так і в соціокультурному просторі ЗВО; інформаційно-методичне забезпечення щодо правового та соціального захисту молоді, державної молодіжної політики; координація діяльності студентських громадських організацій; активне залучення студентської молоді до різних сфер життєдіяльності закладу освіти, підвищення її соціальної активності; сприяння утвердженню здорового способу життя, профілактики асоціальної поведінки, реалізації соціальних та трудових ініціатив молоді; формування традицій ЗВО і корпоративної культури закладу освіти; створення благодійних фондів, фандрайзингова діяльність з метою забезпечення студентських соціальних проектів та підтримки соціально незахищених студентів тощо [29, с. 12].

Таким чином, студентське самоврядування як самостійна громадська діяльність студентів з реалізації функцій управління ЗВО, допомагає максимально виявити і реалізувати творчі здібності студентів, формувати

моральні якості, підвищувати ініціативу кожного та відповідати за себе і результати своєї праці.

Досвід виховної роботи у закладі вищої освіти свідчить, що залучення першокурсників, у тому числі – з особливими освітніми потребами до роботи студентських об'єднань за посередництва органів студентського самоврядуванні навіть на рівні академічної групи істотно прискорює формування у членів студентського активу таких особистісних якостей, як відповідальність, самостійність, вимогливість до себе, повага один до одного, толерантність, відданість своїй справі, захопленість нею, креативність, потреба в самопізнанні та самовдосконаленні, орієнтація на правову самоосвіту [10, с. 171–175, с. 172].

Саме тому залучення до діяльності органів студентського самоврядування, які включають у свою структуру цілу низку студентських об'єднань інституту, забезпечує запуск механізму *самоактивізації – внутрішньоособистісного спонукання щодо реалізації запланованого.* При визначенні соціально-педагогічної умови самоактивізації як однієї з ключових, ми виходили з теорій Е. Фромма: „Адже якщо людина не буде принаймні намагатись осмислити свої дії і шукати в них певний особистісний зміст, то тоді не людина буде виконувати дію, а „дія буде здійснюватись над нею" та В. Петровського: „без іншої людини ніякий особистий розвиток індивіда, очевидно, не відбувається… Людина включена в іншу людину і через цю включеність розвивається як особистість" [4, с. 1–6].

Результатом процесу самоактивізації виступає активна соціальна адаптація, яка, на думку дослідників [17, с. 112–117], не зводиться до звичайного прийняття соціальних норм: вона означає гнучкість і ефективність при зустрічі з новими умовами, а також здатність надавати подіям бажаний для себе напрям, долати труднощі й перепони, самостійно приймати і реалізовувати власні рішення.

Найважливішим завданням педагога-куратора, лідерів-керівників органів студентського самоврядування ЗВО в цьому випадку стає не домінантно-втручальне формування позитивних рис мислення, характеру й поведінки студента, а створення умов для ініціації та здійснення особистого ціннісного вибору. Таким чином куратор у співпраці зі студентами (лідерами самоврядування, керівниками різноманітних студентських об'єднань, тьюторами) виступає помічником і співавтором „позитивних особистісних змін".

Активна соціальна адаптація означає, що студент успішно і вмотивовано користується створеними соціально-педагогічними умовами для здійснення своїх цілей, утвердження цінностей і прагнень.

Четверта соціально-педагогічна умова – *створення „Школи дружнього піклування" (клубу-об'єднання батьків студентів з особливими освітніми потребами та кураторів академічних груп).*

Використовуючи таку форму роботи як клуб-об'єднання батьків студентів з особливими освітніми потребами та кураторів академічних груп, ми виходили із позиції системного підходу у роботі з особою з інвалідністю та її соціальним оточенням. Дослідники виділяють чотири рівні, на яких необхідно вирішувати проблеми інвалідності: мікросистема, мезосистема, екосистема, макросистема. Так, мікросистему складають типи ролей і міжособистісних стосунків у родині; в екосистему входять ті інститути, які опосередковано діють на родину і в які родина може включатись безпосередньо: системи охорони здоров'я та соціального захисту, система освіти та зайнятості [31, с. 148–149].

Сім'я, будучи найближчим соціальним оточенням молодої людини з інвалідністю, чинить на її розвиток найбільший вплив. З іншого боку, діти та молодь з інвалідністю є набагато залежнішими від батьківської сім'ї у соціальному, психологічному, економічному плані, ніж їхні здорові однолітки [1; 2; 7; 8; 9; 14].

Тому не можна допомогти молодій людині з інвалідністю (а більшість першокурсників та частина другокурсників перебувають у віці до 18 років, тобто є дітьми) у відриві від сім'ї, що зумовлює необхідність врахування всіх типів ролей і міжособистісних взаємин у зв'язку „дитина – мати – родина" (мати – батько, мати – дитина з інвалідністю, мати – здорова дитина, батько – дитина з інвалідністю, батько – здорова дитина, дитина з інвалідністю– здорова дитина) [26].

Ми враховували, що сім'я, яка має в структурі особу з інвалідністю – це сім'я з особливим статусом, специфіка і проблеми якої визначаються не лише особистісними особливостями усіх її членів і характером взаємин між ними, але й більшою зайнятістю вирішенням проблем одного із членів сім'ї, закритістю сім'ї для зовнішнього світу, дефіцитом спілкування, економічними негараздами, специфічним становищем особи з інвалідністю в родині, зумовленим станом її здоров'я. Окрім того, половина осіб з інвалідністю та членів їх родин оцінюють якість свого життя як незадовільну, і лише третина вважає її задовільною.

Практика доводить, що багато хто з батьків психологічно пригнічений та виснажений, вони залишаються у такому стані на довгі роки, тоді як інші намагаються мобілізувати себе та інших членів сім'ї, прагнуть сформувати позитивний настрій і керувати цією психотравмуючою ситуацією, поступово нівелюючи негативні сторони. Розуміння психологічного стану дорослих, які оточують дитину з інвалідністю, має практичну цінність для забезпечення більш ефективних форм соціально-педагогічної допомоги молодій людині з особливими освітніми потребами.

Таким чином, потрапляючи у нове соціальне середовище – школи або спеціалізованого закладу, згодом – закладу вищої освіти, молода людина з особливими освітніми потребами розширює коло „значимих дорослих", із якими вона має навчитись ефективно взаємодіяти.

Створений нами клуб-об'єднання батьків студентів з особливими освітніми потребами та кураторів академічних груп „Школа дружнього піклування" заснований на принципах роботи групи взаємодопомоги: „більш або менш формальної організації непрофесіоналів, що переслідують спільну мету заради досягнення блага кожного члена групи" [25, с. 115–121; 205].

Специфічною особливістю „Школи дружнього піклування" виступає спільна діяльність людей, які, не будучи особами з інвалідністю, співпричетні до цієї проблеми (куратори) або узалежнені (батьки, інші родичі). Обрана нами форма клубної діяльності спрямована на отримання від сім'ї необхідної для кураторів, викладачів, фахівців інформації щодо соціальних, медичних, психологічних, педагогічних проблем кожного студента, індивідуальної життєвої ситуації сім'ї, зворотного зв'язку за лінією „студенти з особливими освітніми потребами – задоволеність соціальними освітніми умовами навчання – батьки студентів – викладачі, куратори" тощо; для батьків користь від участі у роботі клубного об'єднання полягає у можливості поділу накопиченим досвідом, розширення кола спілкування, усвідомлення несамотності у проблемі.

Дослідники [26] виділяються два основні типи груп: групи, які створюються спеціально для роботи з їх членами для вирішення внутрішньогрупових проблем (внутрішньо спрямовані); групи, які створюються для досягнення будь-яких зовнішніх щодо групи цілей. „Школа дружнього піклування" належить до другого типу груп, оскільки її завданням є взаємний обмін досвідом, інформацією; дотримання принципу „допомагаючи одне одному – допомагаємо собі"; створення постійної системи підтримки; навчання спеціальних методів викладання та роботи із категорією студентів з особливими освітніми потребами; вироблення та реалізація ефективних виховних стратегій; отримання зворотного зв'язку.

Формальне керівництво роботою клубу здійснює призначений працівник університетської (інститутської) студентської сервісної служби – соціальний педагог, практичний психолог. У роботі „Школи дружнього піклування" поєднуються як традиційні, так і нетрадиційні форми роботи: фахівці проводять індивідуальні консультації з питань оптимізації процесу соціальної адаптації студентства, соціально-психологічні тренінги, заняття в системі „Батьки – викладачі – студенти"; на завершення першого року навчання проводиться педагогічний консиліум із залученням батьків „Соціальна адаптація як критерій ефективності реалізації програми індивідуального соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами".

У діяльності „Школи дружнього піклування" усі учасники об'єднання – батьки, куратори, соціальний педагог, практичний психолог – дотримуються наступних принципів:

- *особистісна орієнтація*, реалізована у формулі: любити, розуміти, приймати, співчувати, допомагати;

- *оптимальність:* віра у сили і можливості молодої людини з інвалідністю, опора на позитивне в них, переконання: „зроби себе особистістю сам”;

- *проб’єктивність:* врахування вікових особливостей особистості (індивідуальних рис, схильностей, моральної позиції),

- *комунікативність:* здатність до швидкого та оперативного спілкування і розширення зв’язків і координації з усіма суб’єктами соціального виховання для швидкого залучення необхідних фахівців, для тримання необхідних соціальних послуг, допомог тощо;

- *нерозголошення* персоніфікованої інформації про студентів з особливими освітніми потребами та їхні родини.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славская К. А. Психологические и жизненные потери. К проблемам экологии человека. В кн. Психология личности в условиях социальных изменений. Москва : Институт психологии РАН, 1993.103 с.
2. Безпалько О. В, Губарєва Т. Г. Соціальна підтримка дітей з обмеженими фізичними можливостями : методичні рекомендації. Київ : Логос, 2002. 48 с.
3. Бережнова Л. Н., Богословский В. И. Сопровождение в образовании как технология разрешения проблем развития. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена: Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения)*. 2005. №5 (12). С. 109–122.
4. Бим-Бад Б. М., Петровский А. В. Образование в контексте социализации. *Педагогика.* 1997. № 1. С. 1–6.
5. Богинская Ю. В. Центр высшего образования инвалидов – инновационная форма социально-педагогической поддержки студентов с ограниченными возможностями в Украине. *Гуманітарний вісник ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”: Науково-теоретичний збірник.* Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 16. С. 10–13.
6. Богінська Ю. В. Діяльність університетських сервісних служб для студентів з обмеженими можливостями : зарубіжний досвід. *Соціальна педагогіка : теорія і практика.*2009. № 1. С. 78-84, С. 79.
7. Выготский Л. С. Принципы воспитания физически дефективних детей. Собр. соч. в 6 т. Т.5: Основы дефектологии. Москва : Педагогика, 1983. 396 с.
8. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых. *Социологические исследования*. 1993. № 1. С. 66.
9. Іванова І. Б. Соціально-педагогічна робота з дітьми-інвалідами в системі соціальних служб для молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:13.00.05. Київ, 1998. 17 с.
10. Коваленко І. П., Коваленко А. С. Студентське самоврядування як важливий чинник формування правової культури студентів. Вісник ХДАДМ. 2011. №3. С.171–175.
11. Литовченко С. В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. психол. наук : 13.00.03/ Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2006. С.139.
12. Маргиева Д. А. Социально-педагогическая адаптация студентов младших курсов к учебно-воспитательному процессу в вузе : автореф. дис. на соиск. нучн. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Северо-Осетинский гос. ун-т. Владикавказ, 2010. 24 с.
13. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2008. 259 с.
14. Михайлова Н. Н., Александрова Е. А., Юсфин С. М. Педагогическая поддержка ребенка в образовании. Москва : ACADEMIA, 2006. 288 с.

15. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учеб. Для студ. пед. вузов6-е изд., перераб. и доп. Москва : Академия. 2007. 224 с.

16. Петропавловская С. М. Социально-педагогическая адаптация учащихся профессионального лицея : автореферат дис. на соиск. степ. канд. пед. наук. : 13.00.08 / Институт развития профессионального образования Министерства образования РФ. Москва, 2003. 22 с.

17. Потопа К. Л. Соціально-педагогічні умови активізації адаптації студентів молодших курсів до навчання у вищих закладах освіти. *Вісник Запорізького національного університету :* Держ. вищ. навч. закл. „Запоріз. нац. ун-т". Педагогічні науки, № 3 (16). Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2011.С. 112–117.

18. Рожков М. И., Сапожникова Т. Н. Рефлексивно-деятельностный подход к воспитанию социальной ответственности молодежи: монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2010. 174 с.

19. Скрипник В. А. Особливості перебігу та самосприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Психологія і суспільство*. 2005. № 2. С. 87–93.

20. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами : автореф. дис на здобуття ступення канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2006. 20 с.

21. Сластенин В. Исаев И. , Шиянов Е. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издат. центр „Академия", 2002. 576 с.

22. Сычев А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе: на примере факультета физической культуры и спорта : автореферат дис.на соиск. научн. степ. канд. пед. наук. : 13.00.05 / Тамб. гос. ун-т. Тамбов, 2004. 22 с.

23. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі навчально-методичний посібник для студентів, викладачів та фахівців вищих навчальних закладів інтегрованого типу. Київ, 2003.72 с., С. 41.

24. Талімонова С. О. Соціально-педагогічний супровід розвитку здорового способу життя дошкільників. *Десята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція „Актуальні проблеми сучасної науки*" (17-19 жовтня 2013 р.). 2013 : веб-сайт. URL : http://intkonf.org/talimonova-so-sotsialno-pedagogichniy-suprovid-rozvitku-zdorovogo-sposobu-zhittya-doshkilnikiv/ (дата звернення 21.12.2018)

25. Терлецька Л. Модель інтегрованого підходу до корекції особистості методами групової терапії. *Соціальна психологія*. 2005. № 3 (11). С.115–121.

26. Тюптя Л. Т., Іванова І. Б. Соціальна робота (теорія і практика)т: Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ : ВМУРОЛ „Україна", 2008. 408 с.

27. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. .. канд. псих. наук: 13.00.05. Київ, 2006. 226 с.

28. Чистякова С. Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: методическое пособие. Москва : Изд. Центр „Академия", 2005. 128 с.

29. Шеїна Л. О. Студентське самоврядування як засіб соціалізації молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05.Луганськ, 2010.22 с.

30. Ялом И. Теория и практика групповой психотерапии. Санкт-Петербург : Изд-во „Питер", 2000. 640 с. (Серия "Золотой фонд психотерапии")

31. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. . Социальная работа с инвалидами. Учеб. пособие. Издание 2-е, переработанное и дополненное. –Санкт-Петербург : Изд-во „Питер" , 2004.316 с.

2.5. Модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу

Розглянуті у попередніх розділах теоретичні основи соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу ЗВО, дозволяють за допомогою методу моделювання розробити модель процесу соціальної адаптації студентів зазначеної категорії.

Моделювання (рос.*моделирование*, англ.*modelling, simulation*, нім.*Modellieren n, Modellierung f, Simulation f*) – це метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [2].

Моделювання в широкому сенсі – це особливий пізнавальний процес, метод теоретичного та практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт-замісник (модель), досліджує його, а здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення.

Моделювання – загальнонауковий метод наукового дослідження, який широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження і експеримент. Саме моделювання, на думку М. Можарова, Г. Бойченко [14, с. 13–24], вивело педагогічні моделювання на рівень загальнонаукової методології.

Наукове обґрунтування цього методу подано в працях В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, І. Новіка, В. Штоффа та ін. Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С. Архангельського, А. Зотова, Ю. Конаржевського, Н. Кузьміної та ін. Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати під час вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Моделювання створює можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження. Г. Суходольський [20] дає таке визначення поняттю моделювання: це процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реально існуюча система моделюється у різних аспектах і різними засобами. Специфічними особливостями моделювання є:

- цілісність вивчення процесу, тому що цілісність дозволяє побачити не тільки елементи, але і зв'язки між ними;
- можливість вивчення процесу до його здійснення. При цьому стає можливим виявити негативні наслідки і ліквідувати або послабити їх до реального вияву.

Основними принципами моделювання є наочність, визначеність, об'єктивність. Саме принципи моделювання визначають тип моделі та її функції в дослідженні.

Основним поняттям методу моделювання є модель. Наведемо декілька визначень поняття „модель".

Модель – це аналітичний або графічний опис розглянутого процесу, у даному випадку індивідуально-орієнтованого освітнього процесу в навчальному закладі[19].

Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним досліджуваній конструкції, знаковим формам або формулам, відображає і відтворює в більш простому і грубому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [3, с. 22–26].

Ми виходимо з того, що модель (рос.*модель*, англ.*model*, нім.*Modell n*) – речова, знакова або уявна (мисленнєва) система, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи(та) характеристики об'єкта дослідження (оригіналу). Розрізняють фізичні, математичні, педагогічні та інші моделі.

Смислове навантаження терміну „модель" багатопланове: а) зразок, взірцевий примірник чогось; б) тип, марка конструкції; в) те, що є матеріалом, натурою для відтворення; г) зразок, з якого знімається форма для відливання в іншому матеріалі; д) комп'ютерна модель; е) розрахункова модель; ж) теоретична модель (процесу, конструкції тощо) [4, с. 278].

Наприклад, модель – опис об'єкта (предмета, явища або процесу) на якій-небудь формалізованій мові, складений з метою вивчення його властивостей. Такий опис особливо корисний у випадках, коли дослідження самого об'єкта ускладнене або фізично неможливе. Модель виступає як своєрідний інструмент для пізнання, який дослідник ставить між собою та об'єктом і за допомогою якого вивчає об'єкт, що його цікавить [4, с. 278].

Найчастіше в ролі моделі виступає інший матеріальний або уявний об'єкт, що замінює в процесі дослідження об'єкт-оригінал. Процес побудови моделі називається моделюванням. Таким чином, модель виступає як своєрідний інструмент для пізнання, який дослідник ставить між собою і об'єктом і за допомогою якого вивчає об'єкт, що його цікавить.

Модель має свою структуру, яка залежить від мети дослідження, характеристики об'єкта та повинна давати можливість простежити окремі сторони та характеристики об'єкта дослідження. Загальноприйнятою є класифікація моделей, яка передбачає:

- *фізичні*, що мають природу, схожу з оригіналом;

- *речовинно-математичні*, що мають відмінну від прототипу фізичну природу, можуть мати математичний опис, фізичну природу, що розкриває поведінку оригіналу;

- *логіко-семіотичні*, які конструюються з допомогою спеціальних знаків, символів і структурних схем.

Розробку моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу вважаємо за доцільне розпочати з аналізу існуючих зразків, які в тій чи іншій мірі дають уявлення про процес дослідження.

Результати наукового пошуку дозволили з'ясувати, що у дослідженні особливостей соціально-психологічної дезадаптації студентів з особливими освітніми потребами та їх психокорекції Т. Комар запропонувала модель-схему процесу дезадаптації студентів з інвалідністю [11]. На думку вченої, у процесі розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами, її самосвідомості під впливом соціальних чинників відбувається чи не відбувається розв'язання протиріч, що може привести до адаптації або ж до дезадаптації. Якщо нові для особистості суспільні цінності, типи поведінки суперечать раніше засвоєним, які є складовою її внутрішнього світу, то порушується рівновага між зовнішнім та внутрішнім, виникає психологічний дисонанс. Він призводить до формування таких негативних психічних якостей та властивостей, які можна представити у вигляді моделі-схеми процесу дезадаптації студентів з особливими освітніми потребами (рис. 2.1).

Разом з тим, на нашу думку, автором не враховано дію внутрішніх чинників, які впливають на процес зазначеної адаптації. До того ж на процес соціальної адаптації буде впливати значно більше коло чинників. Крім того, оскільки мова йде про адаптацію студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу, потрібно враховувати й види супроводу таких студентів, без якого повноцінне навчання зазначеної категорії студентів буде неможливим.

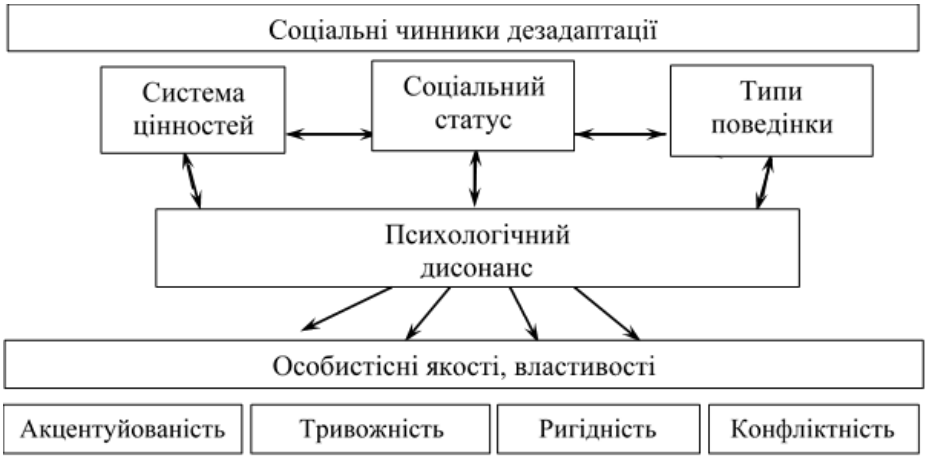

Рис. 2.1. Модель-схема процесу дезадаптації студентів з особливими освітніми потребами (за Т. Комар)

Результати наукового пошуку дозволили нам зробити висновок, що у працях вітчизняних вчених та вчених з країн ближнього зарубіжжя відсутні розробки, які стосуються побудови моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу.

Відомо, що процес адаптації до навчання у ЗВО є досить складним і багатогранним явищем. У працях вітчизняних і зарубіжних авторів, які досліджують соціальну адаптацію, виокремлюються *структурні компоненти*

соціальної адаптації, а саме: вихідні параметри діяльності особистості, ступені інтеграції особистості з макро- і мікросередовищем, ступінь реалізації внутрішньоособистісного потенціалу, емоційне самопочуття [15, с. 26–40; 17, с. 93–112].

На основі аналізу результатів наукових праць з проблеми дослідження нами зроблено висновок, що соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами має такі сторони:

а) професійна адаптація – пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу, набуття навичок самостійності у навчальній і науковій роботі;

б) соціально-психологічна адаптація – пристосування індивіда до групи, взаємин в ній, формування власного стилю поведінки;

в) біологічна адаптація – загальний стан здоров'я і тип організації нервової діяльності, санітарно-гігієнічні умови навчання, організація побуту, харчування, відпочинку студентів тощо [5; 6; 7; 8; 10].

Розрізняють три форми адаптації першокурсників з особливими освітніми потребами до умов навчання у ЗВО:

а) формальна – стосується пізнавально-інформаційного пристосування до нового оточення, до структури навчального закладу, змісту навчання в ньому, до його традицій, до власних обов'язків;

б) соціальна – визначає процес внутрішньої інтеграції групи студентів з особливими освітніми потребами, які навчаються на першому курсі, і інтеграцію цієї групи зі студентським оточенням в цілому;

в) дидактична – стосується підготовки до нових форм і методів навчальної роботи у ЗВО [11; 13].

Особливої вагомості адаптаційні процеси набувають на першому етапі навчання у ЗВО. Складність цього етапу полягає в тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин.

З першого дня навчання у ЗВО студент потрапляє до навчальної групи, де зібрані колишні школярі з різними характерами, амбіціями, цілями, самооцінкою тощо. В цих умовах дуже важко адекватно сприймати не тільки навколишню дійсність, а й, навіть, самого себе. Виявлення своєї особистості, зайняття свого соціального положення в колективі, який починає формуватися, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань студентів-одногрупників не у всіх відбувається легко і відразу. Як правило, це важкий і тривалий період у розвитку колективу. Крім цього, різниця між сільською і міською молоддю у питаннях виховання, ставлення до життя і життєвих цінностей, різниця у рівні можливостей для самореалізації, інвалідність та хронічні захворювання студентів з особливими освітніми потребами ще більше загострюють і уповільнюють процес їх соціальної адаптації до навчально-виховної діяльності, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування.

Вище нами було зазначено, що процес соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу матиме результативність за умови організації відповідної соціальної допомоги, до якої належить і супровід. Вчені В. Щеколодкін, А. Шевченко, О. Глузман виділяють декілька видів супроводу.

1. Педагогічний супровід: створення навчально-методичних комплексів, дисциплін, адаптованих спеціально для студентів вказаної категорії; оптимальне співвідношення режиму навчальних занять, відпочинку і медико-реабілітаційних заходів з урахуванням показників психофізичного здоров'я студентів; розробка і проведення коригувальних заходів, що дозволяють студентові підвищувати якість засвоєння навчального матеріалу; упровадження елементів інклюзивної форми навчання студентів; забезпечення навчального процесу сучасною комп'ютерною технікою.

2. Психологічний супровід: реабілітація вищих психічних функцій з використанням методів психології, валеології і саналогії; проведення психологічних тренінгів в особистісному та груповому варіантах, спрямованих на створення та підвищення мотивації для здобуття вищої освіти; гуманістичний розвиток міжособистісних стосунків між студентами, формування в них іміджу майбутніх професіоналів.

3. Медико-реабілітаційний супровід: визначення профілю захворювань студентів з інвалідністю; розробка та впровадження медичних, корегувальних заходів, які підвищують стійкість організму та сприяють включенню його резервних механізмів (ЛФК, масаж, велотренажер тощо); розробка і використання індивідуальних реабілітаційних програм, які підвищують відновлення порушених функцій організму.

4. Соціальний супровід: бюджетна форма навчання; проживання студентів у прилаштованих кімнатах гуртожитку; посилене харчування [16; 22, с. 188–191].

П. Таланчук, розкриває види супроводу, покликані покращити соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами в умовах ЗВО. На його думку, основними з них є: супровід вступу абітурієнтів до ЗВО, спеціалізований технічний супровід навчання, позааудиторна робота в Центрі самостійної роботи студентів з особливими освітніми потребами, індивідуальний (тьюторський) супровід, педагогічний супровід, психологічний супровід [21].

З огляду на це стає зрозумілим, що необхідно врахувати в організації навчально-виховного процесу для успішної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами і які умови необхідно для цього створити.

Таким чином, використовуючи метод моделювання та наявні результати здійсненого дослідження, нами розроблено модель процесу соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу (рис. 2.2.)

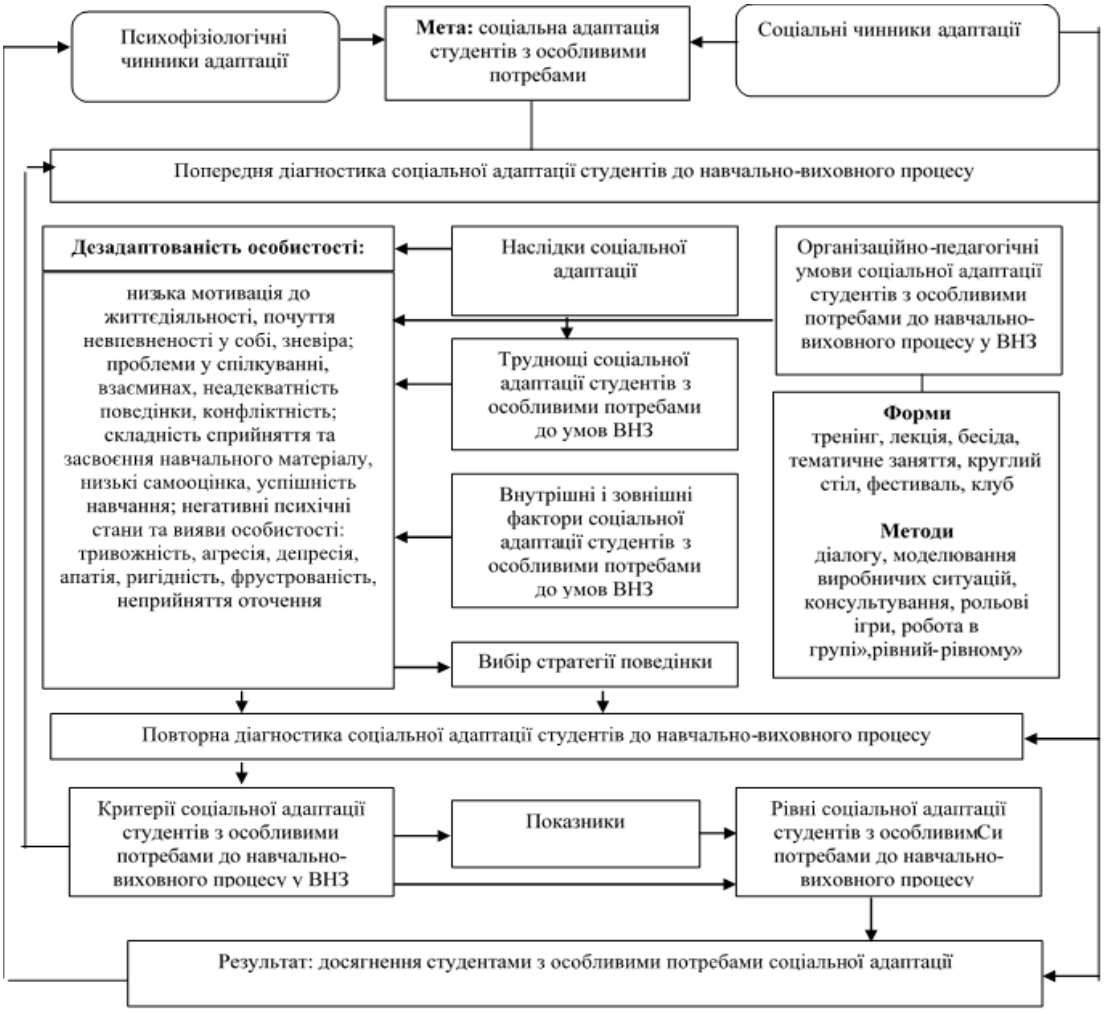

Рис. 2.2. Модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу

Маємо констатувати, що адаптація студентів першого курсу з особливими освітніми потребами в умовах нової системи освіти у закладах вищої освіти не завжди проходить успішно. У представленій нами моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу враховано, що зазначений процес супроводжується низкою *труднощів*, головними з яких є:

- переживання, пов'язані з перехідним періодом: від шкільного до дорослого життя;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;

- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів та батьків;

- нові умови діяльності студента: у ЗВО – це якісно інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;

- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;

- налагодження побуту і самообслуговування, особливо якщо студент проживає у гуртожитку;

- відсутність навичок самостійної роботи;

- труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді;

- труднощі у подоланні бар'єрності оточуючого середовища, зокрема освітнього;

- знижена працездатність, підвищена втомлюваність та порушення концентрації уваги;

- проблеми з відвідуванням занять через підвищену вразливість до інфекційних захворювань;

- проблеми комунікації зі студентами та викладачами;

- низька соціальна активність;

- низька самооцінка та рівень самоактуалізації, нерозвиненість самоконтролю;

- звичка до невимогливого, поблажливого ставлення, завищені уявлення про свої можливості;

- низький рівень мотивації досягнення мети, відчуття втрати майбутнього, невизначеність мотивації вибору професії;

- підвищена тривожність, вразливість, емоційна нестійкість, депресивні стани тощо.

Усі ці труднощі різні за своїм походженням. Одні з них об'єктивно неминучі, інші носять суб'єктивний характер і пов'язані зі слабкою підготовкою, вадами виховання в родині і школі, недоліками в організації навчального процесу у ЗВО.

Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу враховує також детермінанти, які негативно позначаються на соціальній адаптації першокурсників з особливими освітніми потребами, зокрема соціальні чинники: нетовариське ставлення до них ровесників, надмірна увага оточуючих до їхніх проблем, часто – фактор неповної сім'ї, недостатня психологічна культура викладачів ЗВО та ін.

До психофізіологічних чинників соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО

відносяться інвалідність, яка часто обумовлює почуття самотності, незахищеності, переживання страху перед навколишнім світом, прагнення пошуку допомоги у надійних друзів. Висока тривожність у студентів з особливими освітніми потребами зовні виявляється у безпорадності, невпевненості у собі, безсиллі перед навчальними та виховними завданнями, у зниженні мотивації та успішності навчання, в негативних психічних станах. У них найчастіше агресивність постає як форма образи та аутоагресії. Образа, яка може виявлятися у заздрості і ненависті до оточуючих, позитивно корелює з тривожністю та фрустрацією базових потреб у безпеці, стабільності, любові, які задовольняються тільки частково. Внаслідок дезадаптованості і високої залежності від інших першокурсники з особливими освітніми потребами часто схильні шукати шляхи вирішення конфлікту на поведінковому рівні шляхом пристосування до суперника, ригідних форм поведінки, які блокують можливість реалізації свого власного потенціалу. У студентів з особливими освітніми потребами з високим рівнем тривожності виявляється страх відповідати перед аудиторією і встановлювати нові контакти, низька активність у громадському житті, переважає пасивно-страдницька позиція, невпевненість у собі і в стабільності ситуації, висока залежність від впливу середовища, підвищена чутливість до небезпеки, мотивація уникнення неуспіху. Провідною потребою у них є прагнення позбутися страхів та невпевненості, відійти від конфронтації. У студентів з особливими освітніми потребами значно нижчі, ніж у студентів норми, показники в навчанні.

Соціально-психологічна адаптація являє собою оволодіння особистістю ролі під час входження в нову соціальну ситуацію – це конкретний процес соціалізації.

Психологічний аспект адаптації студентів з особливими освітніми потребами першого курсу складається із руйнації вироблених роками установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої або спеціальної школи, втрати роками закріплених взаємин з попереднім колективом. Зі вступом до закладу вищої освіти юнаки і дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминуче спричиняють зміни динамічного стереотипу і пов’язаних з ними емоційних переживань [1, с. 13–37]. Нерідко соціально-психологічна дезадаптація породжує втрату сформованих позитивних установок і відносин студента-першокурсника з особливими освітніми потребами. Важким наслідком дезадаптації є стан напруженості, зниження активності у навчанні, інтересу до громадської роботи, погіршення поведінки, невдачі на першій сесії, а у низці випадків – втрата віри у свої можливості, розчарування у життєвих планах [12, с. 352].

У представленій нами моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу основними показниками дезадаптації є низька мотивація до життєдіяльності, почуття невпевненості у собі, зневіра; проблеми у спілкуванні, взаєминах, неадекватність поведінки, конфліктність; складність сприйняття та засвоєння навчального матеріалу,

низькі самооцінка, успішність навчання; негативні психічні стани та вияви особистості: тривожність, агресія, депресія, апатія, ригідність, фрустрованість, неприйняття оточення тощо.

Дослідження соціальної адаптації у студентів з особливими освітніми потребами дозволяє говорити про її успішність і неуспішність. Неуспішна соціальна адаптація дозволяє студенту адекватно орієнтуватися в ситуації, але не надає можливості більш-менш вираженої самореалізації у рамках освітнього закладу. Успішна адаптація, навпаки, надає значні можливості реалізувати свій потенціал в умовах навчання у вищій школі і, крім того, отримати потенційні можливості для майбутньої соціальної реалізації.

Успішна соціальна адаптація до умов навчально-виховного процесу залежить від вибору стратегії навчальної діяльності і напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Ця стратегія, як свідчать результати наукових досліджень, з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах вищого закладу освіти (мається на увазі не лише навчальна, але й позанавчальна діяльність, наприклад студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, спілкування, студентські об'єднання тощо). Вміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у вищому закладі освіти, і визначають адаптованість до студентського життя [9, с. 27–33; 11; 18].

У моделі соціальної адаптації студентів з освітніми потребами до навчально-виховного процесу враховано таку типологію стратегій поведінки в ситуації навчання, які визначаються вже на першому семестрі навчання:

1) соціальна бажаність;

2) шлях найменшого опору;

3) навчання „для себе".

Для першого типу характерна так звана зовнішня мотивація навчання, виражене прагнення до схвалення з боку референтної групи (це, як правило, „відмінники"). У представників цього типу стратегії поведінки в ситуації навчання виявляється залежність від думки батьків, викладачів, одногрупників; зокрема від їхньої думки про інтелектуальні можливості та потенціал студента. В такому випадку оцінка, отримана на екзамені чи семінарі, відіграє роль статусного показника. Тому оцінки для цього типу стратегії поведінки – засіб самоствердження; їм надається велике значення. У студентів, які обрали для себе цей тип стратегії поведінки, досить часто спостерігається підвищена тривожність, низька стресостійкість, швидке виснаження під час сесії. Студент витрачає багато часу на навчання, але в результаті його знання досить часто виявляються ненасиченими особистісним сенсом [1, с. 113].

Другий тип стратегії поведінки в ситуації навчання – протилежний першому. Студенти з такою стратегією поведінки досить швидко помічають, що систематична робота вимагає від них багатьох зусиль, а диплом можна отримати і без них. Представники цього типу поведінки відмовляються від боротьби за високі оцінки, демонструють свою байдужість, незалежність від

оцінювання. Прихильники такої стратегії, як правило, тісніше спілкуються між собою і протиставляються першому типу, вважаючи себе більш дорослими і незалежними. Система навчання викликає у них критику і відторгнення. Дехто реалізує себе у позанавчальній діяльності, а дехто протягом п'яти років навчання фактично перебуває у „опозиції" закладу вищої освіти. Такі студенти не використовують своїх можливостей та гають час і переживають фрустрацію, але звинувачують в цьому перш за все систему навчання.

Третьому типу стратегії поведінки притаманна внутрішня мотивація навчання й обумовлений цим прагматизм. На відміну від першого і другого типів, він, як правило, вже має відносно реалістичні життєві плани. Навчання у закладі вищої освіти для студента даного типу – не самоціль і не черговий період соціалізації, а необхідність, визначена життєвими перспективами. Тому він зорієнтований на максимальне використання часу навчання, реалістично оцінює свої можливості, він зосереджений на отриманні реальної користі від навчання. Для цього типу не характерна конформність; досить часто він тримається на певній дистанції від групи і зберігає з нею нейтральні стосунки. Знання, які він отримує, мають особистісний сенс і пов'язані з мотиваційно-особистісними структурами.

Така стратегія передбачає наявність певного життєвого досвіду і частіше зустрічається у старших за віком студентів.

Порівнюючи ці стратегії поведінки, можна стверджувати, що найбільш ефективною з них є третя, її ефективність визначається не тільки якістю і результативністю стресових факторів: екзаменів, оцінок, стосунків у студентській групі.

Процес соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами може бути як успішним, так і неуспішним, наслідком чого буде дезадаптація особистості. Багато в чому це залежить і від особистісних якостей студентів, і від стану їх здоров'я, і від особливостей організації навчально-виховного процесу у ЗВО, і від інших чинників. Саме тому у представленій нами моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу передбачено два етапи діагностики – попередня і повторна. Якщо попередня діагностика дозволяє зробити висновок, що адаптація студента з особливими освітніми потребами після його вступу у ЗВО проходить успішно і він за станом здоров'я потребує меншої уваги з боку організаторів навчального процесу, тоді такий студент соціалізується у навчальне середовище нарівні зі студентами норми. А якщо попередня діагностика свідчить про проблеми у соціальній адаптації, тоді студент з особливими освітніми потребами стає об'єктом додаткових виховних, психологічних заходів та заходів необхідного супроводу (педагогічного, психологічного, медико-реабілітаційного, соціального, спеціалізованого технічного супроводу навчання, індивідуального тьюторського). Повторна діагностика дозволяє робити висновок про результативність заходів, які проводяться з метою покращення соціальної

адаптації студентів, і у разі необхідності внесення корекції у педагогічний процес.

Одним з важливих елементів розробленої моделі соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу є організаційно-педагогічні умови, покликані покращити цей процес, форми та методи.

Таким чином, представлена нами модель соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу враховує всі основні компоненти цього процесу і є уявною схематичною системою, що відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації та функціонування, певні властивості, ознаки та характеристики зазначеного процесу.

Список використаних джерел:

1. Агаджанян Н. А. Адаптация и резервы организма. Москва : ФиС, 1983. – 175 с.
2. Бибрих Р. Р. Мотивационные аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе. *Психолого-педагогические аспекты адаптации студентов к учебному процессу в вузе : сб. науч. тр*. Кишинев : Изд-во Кишинев. гос. ун-та, 1990. С. 17–27.
3. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и... неопределенность. *Стандарты и мониторинг*. 2002. №4. С. 22–26.
4. Діденко О. В. Теоретико-методичні засади формування здатності до професійної творчості в майбутніх офіцерів Державної прикордонної служби України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2009. 533 с.
5. Жилина С. А. Социально-экономическая адаптация инвалидов в современном обществе : автореф. дисс. на соиск. науч. степ. канд. экон. наук : спец. 08.00.05 „Экономика и управление народным хазяйством : теория управления экономическими системами ; макроэкономика ; экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами ; управление инновациями ; региональная экономика ; логистика; экономика труда” ; Ин-т соц.-экон. пробл. народонаселения РАН. Москва, 2004. 147 с.
6. Засенко В. В. Спеціальна освіта в Україні : стан, пошуки, перспективи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр.* Київ, 2002. С. 28–31.
7. Іванова І. Б. Професійна підготовка студентів з особливими потребами в адаптації. *Вісн. ун-ту „Україна”*. 2001. № 1. С. 86–90.
8. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / упоряд. С. Я. Харченко та ін. Луганськ : Альма-матер, 2005. 408 с.
9. Калитеевская Е. Адаптация и развитие : выбор психотерапевтической стратегии. *Психол. журн.* 1995. № 1. С. 27–33.
10. Кисляк О. П., Кольченко К. О., Місяк С. А. Організація психологічної підтримки студентів з особливими потребами в умовах ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доп. IV Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2003. С. 222–223.
11. Комар Т. О. Особливості соціально-психологічної дезадаптації студентів з обмеженими можливостями та їх психокорекція : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький, 2004. 238 с.
12. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 486 с.
13. Матвієнко З. Запорука успішних реформ у соціальній сфері : навчальні програми з питань неповносправності як державний компонент освіти. *Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан і перспективи* : зб. ст. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф., Львів, 5–7 черв. 2002 р. Львів, 2003. С. 212–213.

14. Можаров М. С., Бойченко Г. Н. Основы методологии описания и моделирования педагогических систем. *Реализация образовательного стандарта подготовки учителей и технологические подходы к организации учебного процесса*. Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2001. Ч. I. С. 13–24.

15. Москаленко В. В. Особливості соціально-психологічних чинників економічної культури особистості. *Соц. психологія.* 2006. № 5 (19). С. 26–40.

16. Навчання людей з особливими потребами у вищий школі / О. В. Глузман, В. Ф. Щеколодкін, Т. Ю. Подобєдова, О. О. Чуєва. Сімферополь, 2006. 20 с.

17. Посыпанов О. Г. Методика измерения социальной адаптивности личности. *Современная психология : состояние и перспективы исследования*. Москва : ИП РАН, 2002. Ч. 2. С. 93–112.

18. Про схвалення Концепції Державної програми розвитку освіти на 2006–2010 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2006 р. № 396-р. URL : http:// www. ligazakon. ua/juritprof.

19. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / за ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ : ІДЦССМ, 2000. 260 с.

20. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : монографія: за ред. Н. Г. Ничкало. Київ. 450 с.

21. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва : Наука, 1969. 418 с.

22. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопр. психол.* 1995. № 2. С. 31–42.

2.6. Практичні рекомендації щодо покращення соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу

Зміна звичної шкільної обстановки на незнайому у закладі вищої освіти, нова соціальна роль студента, інше, значно більше, навчальне навантаження, нові соціальні обставини, проблеми спілкування з одногрупниками та викладачами, фізичні навантаження, складності із засвоєнням навчального матеріалу, рівень матеріального достатку сім'ї, рівень довишівської підготовки, загальної та професійної мотивації, невпевненість у власних силах, відсутність самостійності, пасивність у суспільному житті студентського колективу та інші негативні для адаптації фактори суттєво впливають на її перебіг навчання у студентів з особливими освітніми потребами.

Крім того, вади здоров'я значно ускладнюють їх контакти з довкіллям, обмежують участь у суспільному житті, позначаються на особистісному розвитку, викликають почуття неспокою, невпевненості у собі, формують комплекс неповноцінності, егоцентричні й асоціальні настрої. Навіть якщо у ЗВО панують дружелюбність і участь з боку викладацького складу і співробітників до таких студентів, їх успішна соціальна адаптація потребує значно більше часу, ніж у студентів групи норми.

У навчально-виховному процесі ЗВО залишаються потенційні резерви для вдосконалення процесу соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу. З цією метою науково-

педагогічному складу у своїй діяльності необхідно дотримуватись практичних рекомендацій, які розроблено на основі проведеного дослідження:

1. Планувати і проводити навчально-виховну і соціально-педагогічну роботу зі студентами з особливими освітніми потребами на основі індивідуального, особистісно-гуманістичного, діагностичного (дослідження особливостей інтелектуального розвитку, пізнавальних здібностей, ціннісних ставлень, мотивів і потреб спрямованості особистості), функціонального (основою якого виступає бажання змін на краще у студентів з особливими освітніми потребами, їхньої здатності до сприйняття допомоги) підходів.

2. Соціальна адаптація студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу відбувається значно успішніше, якщо його будувати з урахуванням принципів соціально-педагогічного підходу, а саме:

- сприйняття особистості з особливими освітнім потребами на основі ціннісного ставлення, визнання та поваги до її інтересів;
- принципу студентоцентризму;
- науково обґрунтованого та об'єктивного розуміння потреб молодих людей з інвалідністю;
- поваги прав особи з інвалідністю на прийняття власного рішення.

3. Основними принципами роботи з студентами з особливими освітніми потребами у закладі вищої освіти доцільно вважати:

- суспільну спрямованість;
- розвиток особистості особи з інвалідністю в діяльності і спілкуванні;
- стимулювання внутрішньої активності особистості;
- гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю;
- оптимістичне прогнозування;
- опору на позитивні якості особистості;
- врахування вікових індивідуальних особливостей;
- виховання в колективі;
- єдність і погодженість вимог, зусиль і дій ЗВО, родини, громадськості;
- законність і забезпечення прав людини;
- відповідальність за дотримання правил і норм у стосунках з студентом з особливими освітніми потребами;
- доступність;
- опору на потенційні можливості людини та максимізацію соціальних ресурсів;
- поєднання допомоги із самодопомогою;
- добровільність у прийнятті допомоги;
- відповідальність суб'єктів соціально-педагогічної роботи за збереження етнічних та правових норм.

4. Працюючи в інклюзивному закладі вищої освіти, потрібно зважати на те, що у багатьох зі студентів з особливими освітнім потребами для сприйняття інформації є слух або дотик, а тому: на заняттях потрібно давати можливість студентам робити аудіозаписи на диктофон; надавати можливість таким студентам

займати місця в аудиторії за першими партами; під час пояснень потрібно повернутися обличчям до аудиторії, говорити чітко, розбірливо, стежити, щоб були усунені всі непотрібні звуки та шуми, які можуть заважати студентам сприймати матеріал на слух.

5. Для кращого засвоєння навчального матеріалу необхідно використовувати широкий спектр дидактичного та технічного забезпечення, зокрема дидактичне забезпечення (конспекти лекцій, методичні матеріали, інструкції до виконання завдань, ілюстративний матеріал) треба готувати в альтернативній формі, наприклад у збільшеному форматі, електронному чи рельєфному вигляді. Підписи, позначки, ярлики на навчальному обладнанні та макетах повинні мати збільшений формат або сприйматися на дотик. Доцільно призначати в групі тьюторів для студентів з особливими освітніми потребами, які допоможуть писати конспекти (записувачі), розтлумачувати складний матеріал, допомагати на практичних заняттях, іспитах, заліках, зачитувати текстові фрагменти (консультанти), при потребі супроводжувати студента (супроводжувачі).

6. Потрібно контролювати процес сприйняття навчального матеріалу, а саме: враховувати, що студенти з особливими освітніми потребами виконують завдання значно повільніше за інших. Доцільно виділити додатковий час для роботи зі студентами з особливими освітніми потребами в аудиторії. Постійно перевіряти, чи всі завдання та інструкції викладача були сприйняті правильно. Бажано знайти раціональну форму контролю знань студентів, зокрема замінювати, по можливості, письмові роботи усним опитуванням чи співбесідою. В разі неможливості такої заміни можна прийняти іспит з допомогою комп'ютера, оснащеного синтезатором мови, чи з допомогою тьютора-транскриптувача (тифлоперекладача). Під час заняття частіше звертатися до студентів з особливими освітніми потребами, залучати їх до групової роботи шляхом застосування інтерактивних методів навчання, допомагати їм підвищити свою активність та комунікабельність. Потрібно пам'ятати, що зайва поблажливість у вимогах до студента з особливими освітніми потребами може принизити його гідність.

7. Для створення в групі атмосфери толерантності і доброзичливості необхідно допомогти студентам зрозуміти потреби, які виникають в процесі навчання чи спілкування.

8. Для забезпечення наступності закладам вищої освіти доцільно використовувати такі форми роботи зі старшокласниками з інвалідністю, які сприяли б їх кращій соціальній адаптації, зокрема використання лабораторій ЗВО для проведення практичних робіт, проведення днів відкритих дверей, організація оглядових лекцій силами викладачів навчального закладу, проведення викладачами факультативних занять зі старшокласниками. Подібні заходи спільної роботи ЗВО і школи сприятимуть формуванню готовності абітурієнтів до навчання у закладі вищої освіти.

9. Успішній соціальній адаптації студентів з особливими освітніми потребами сприяє науково обґрунтована організація навчального процесу. Перш за все, необхідно виявити труднощі навчання, тобто зміст процесу адаптації. Для цього потрібно провести обстеження зарахованих студентів; ознайомити їх з навчальними планами усіх кафедр на новий рік навчання; провести опитування студентів щодо ускладнень, які вони відчувають в навчанні; проаналізувати причини відрахувань за академічну неуспішність.

10. З метою прискорення і полегшення соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу ЗВО доцільно під час формування навчальних груп і розробці розкладів занять враховувати матеріали обстежень студентів з особливими освітніми потребами; вчити студентів записувати лекції, самостійно працювати над спеціальною літературою, планувати поточну (індивідуальну) навчальну і наукову роботу.

11. Необхідно проводити роботу з професійної адаптації, пояснювати студентам, яких здібностей, схильностей вимагає обрана спеціальність, знайомити їх з особливостями майбутньої професійної діяльності. З урахуванням складу щойно зарахованих студентів доцільно розробити програму їх ознайомлення з навчальним закладом в цілому і його традиціями, а також вести індивідуальний облік студентів, що зазначають значних труднощів.

12. Важливе значення має навчання першокурсників прийомів самостійної роботи. Для її організації зі студентами з особливими освітніми потребами важливим є поступове входження в роботу, вимірність і ритм в роботі, послідовність і систематичність діяльності, правильне чергування праці і відпочинку, зміна різних форм розумової праці. Ці вказівки мають враховуватися деканатами і викладачами стосовно включення першокурсників у самостійну навчальну роботу, озброєння їх необхідними вміннями виконувати цю роботу.

Організація самостійної роботи зі студентами з особливими освітніми потребами передбачає більшу індивідуалізацію завдань з урахуванням потенційних можливостей студентів. При визначенні обсягу знань для самостійного виконання за кожною дисципліною необхідно враховувати загальне навантаження студента протягом робочого тижня, творчий характер роботи, ступінь її складності, бо від цього залежать і витрати часу, необхідного для виконання кожного завдання. Важливо враховувати і техніку виконання їх кожним студентом, щоб передбачити не тільки колективні, але й індивідуальні консультації. Отже, принцип індивідуального підходу має бути одним із провідних в організації та керівництві самостійною роботою студентів з особливими освітніми потребами.

13. Важливою складовою навчання у ЗВО є професійне становлення особистості, яке зумовлює виникнення професійної ідентифікації. Її не сформованість, навіть за умови високого рівня теоретичних знань та відпрацьованих практичних умінь, не дає можливості впевнено почувати себе у процесі виконання професійної діяльності, перешкоджає ефективній професійній самореалізації.

Значна роль у професійному становленні особистості належить сформованості мотиваційної структури особистості щодо її навчання у закладі вищої освіти. Дуже важливо, щоб студента спонукали до навчання саме позитивні мотиви, які прискорюють процес його адаптації до нових умов навчання. Важливе значення для розвитку позитивних навчальних мотивів має реалізація таких принципів педагогічної взаємодії, як:

- персоналізація (особистісне спілкування викладача зі студентами не замінюється рольовим, жорстко детермінованим різними наказами і рольовими очікуваннями), індивідуалізація (вимагає врахування індивідуально-психологічних особливостей та інтересів студентів);

- діалогізація (заняття не повинно перетворюватися просто в передачу знань, його необхідно будувати як обговорення різних точок зору, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. При такому творчому обговоренні у студентів актуалізуватимуться і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви);

- принцип проблематизації (систематичне створення проблемних ситуацій сприяє розвитку і закріпленню пізнавальної мотивації, її переходу на рівень реально діючої).

14. Значна роль у формуванні позитивних мотивів має цілеспрямоване професійне виховання студентів. Вже на першому курсі студенти повинні уявляти собі значимість обраної професії, головні її вимоги до особистості, активно розвивати у себе професійно важливі якості. Необхідна розробка цілісної програми професійного виховання на молодших курсах, спрямованої на підготовку студентів до майбутньої професії. Така програма повинна містити різні форми (зустрічі, „дискусії", „круглі столи", вікторини і ін.) широкого спілкування студентів-першокурсників із визнаними і авторитетними спеціалістами, зі старшокурсниками тощо. Таке спілкування сприятиме тому, що поверхові уявлення про майбутню професію поступляться свідомому, особистісно „причетним" відношенням до неї. Таке відношення до професії є необхідною передумовою розвитку професійної мотивації.

15. Важливим є формування позитивного мислення у студентів з особливими освітніми потребами, яке захищає особистість від стресу адаптації і забезпечує змогу конструктивно сприймати незвичні риси нового середовища. Така профілактична робота може здійснюватися як в індивідуальному варіанті (консультування), так і в груповому. Психологічну роботу з мотиваційними проблемами краще здійснювати в консультативній формі. При цьому спрямованість консультативної роботи може полягати в такому:

- надати емоційну підтримку, що знімає відчуття ізольованості та зменшує типове для адаптаційної ситуації напруження;

- сприяти формуванню внутрішнього характеру мотивації до навчання (насамперед у тих випадках, коли відомо, що рішення про вступ до ЗВО приймали батьки). З цим пов'язано і формування внутрішніх критеріїв

самооцінки, наявність яких підвищує стресостійкість у ситуаціях оцінювання студента викладачем.

Для цього потрібно здійснити внутрішнє структурування процесу навчання, побачити його перспективи, включити його в свої (а не в „батьківські") життєві плани, покращити орієнтацію у соціально-психологічному просторі студентської групи. Тут варто застосовувати прийом уявного експериментування: уявити різні варіанти власної поведінки в даній групі та можливі реакції групи; аналізувати свої уявлення. Подібна робота сприяє зменшенню страху перед групою через виникнення сумніву щодо того, як саме група реагуватиме на ті чи інші вияви. Крім того, вона підштовхуватиме особистість до реального експериментування в реальних ситуаціях взаємодії з групою; надати емоційний поштовх навчальній діяльності першокурсника. Його суть полягає в тому, щоб підвищити мотивацію досягнень у навчанні. Залежно від типу особистості студента можна використати один з двох методів. Перший полягає в тому, що консультант безпосередньо здійснює емоційний вплив, буквально „заражаючи" своїми емоціями. Другий – передбачає роботу з мріями клієнта, його очікуваннями від майбутнього. Це дозволяє перейти від невиразно абстрактного бажання до воління і конкретних вчинків, логіка яких продиктована не минулими подіями, а потрібним результатом, який ще передбачається в майбутньому.

16. Ефективною для полегшення процесу адаптації студентів з особливими освітніми потребами є групова робота, спрямована на зниження рівня нервово-психічного напруження, регуляцію психічних станів, корекцію психологічних станів, а також здійснення підтримки психічної діяльності індивіда. Групова робота передбачає створення програми тренінгу. Метою тренінгу є сприяння психологічній адаптації першокурсників до умов навчання, зокрема: корекція хибних очікувань і ілюзій щодо навчання; підвищення мотивації навчання; знаходження оптимальних моделей поведінки в студентському середовищі; добір оптимальної стратегії навчання тощо.

Тренінг соціальної адаптації студентів до умов навчання у ЗВО доцільно проводити зі студентами першого курсу у перший семестр навчання. Не рекомендується проводити його у вересні, бо протягом цього місяця першокурсник здебільшого ще перебуває у стані ейфорії і поки ще не усвідомлює тих психологічних проблем, з якими йому доведеться мати справу. Тренінг є найефективнішим, коли проблема актуалізована, усвідомлена і в учасників тренінгу є готовність активно працювати над пошуком нової, кращої моделі поведінки.

17. Важливе значення для успішної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами має залучення студентів з особливими освітніми потребами у активне студентське життя.

Активна взаємодія з різними соціальними утвореннями, а також сама специфіка навчання у ЗВО сприяють формуванню у студентства активної життєвої позиції, зміцненню його зв'язків з іншими соціальними групами

суспільства. Тому з перших кроків на першому курсі навчання молодих людей з особливими освітніми потребами необхідно охопити додатковими заходами для успішного формування нових соціальних стосунків і ставлення до майбутньої професійної діяльності, до студентського середовища та цінностей, що панують у ньому. Прикладом цього можуть бути: організація систематичної наукової, самостійної роботи студентів з різним рівнем розвитку, підготовка кращих студентських праць до звітних міжвузівських наукових конференцій, створення сприятливих умов для функціонування клубу „Довіра", студентської волонтерської організації, роботи кабінету соціально-психологічного консультування, до яких у процесі адаптації та реабілітації залучаються студенти з особливими освітніми потребами. Важливо також залучати студентів до студентського самоврядування, організації змістовного дозвілля, ігрових програм, відпочинку, фестивалів, виставок, конкурсів творчості, розвиток творчих здібностей, естетичних смаків та уподобань студентів зазначеної групи.

18. Розширення соціальних контактів студентів з особливими освітніми потребами та їхньої інтеграції у колектив ровесників є важливою умовою соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у ЗВО. З цією метою доцільно у закладах вищої освіти проведення психологічних тренінгів та семінарів, створення груп підтримки.

У контексті розширення соціальних контактів студентів з особливими освітніми потребами можна використовувати також можливості соціальних Інтернет-мереж, таких як „Twitter", „Facebook" (найбільша на сьогоднішній день соціальна мережа у світі), „Instagram" (мережа для обміну фотографій) тощо. Недоцільно ігнорувати ці соціальні Інтернет-мережі, які сьогодні стали невід'ємною частиною існування сучасної молоді у всьому світі.

19. Для успішної соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами важливе значення має створення і функціонування студентських соціальних служб. Основними напрямки їх роботи має стати:

- соціально-психологічне та соціально-педагогічне консультування;
- сприяння у проведенні стажувань та практики студентів з особливими освітніми потребами на базі міжнародних і вітчизняних навчальних закладів України;
- інформаційні послуги;
- сприяння в організації тренінгів та семінарів за бажанням студентів;
- профілактика негативних явищ у студентському середовищі; організація роботи волонтерів; сприяння формуванню здорового способу життя;
- допомога в успішній соціальній адаптації студентів першого курсу взагалі та з особливими освітніми потребами зокрема;
- участь у проведенні соціологічних досліджень, тестуванні, моніторингу з питань інвалідності;
- сприяння тимчасового працевлаштування студентів з інвалідністю.

20. Важливою умовою соціальної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу є організація їх соціально-педагогічної підтримки у навчальному закладі. Здійснюватися вона може шляхом впровадження такого кола заходів:

- ознайомлення студентів з особливими освітніми потребами з особливостями навчання у ЗВО (сприйняття та конспектування лекційної інформації, підготовка до практичних, лабораторних та семінарських занять, організація самостійної роботи, форми контролю знань, складання заліків та іспитів тощо);
- розробка (з урахуванням особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами з інвалідністю) спеціального навчально-методичного забезпечення, зокрема опорних конспектів лекцій з виділенням основних інформаційно значущих фрагментів, глосаріїв, методичних рекомендацій;
- використання спеціальних технологій та технічних засобів для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, рельєфному, електронному тощо;
- розробка індивідуального графіка навчання;
- організація самостійної роботи студентів, її технічне і методичне забезпечення (користування бібліотекою та медіатекою, засвоєння методів самостійного аналізу, структуризації, обробки та фіксації інформації);
- надання консультаційної допомоги для компенсації „прогалин" знань студентів з інвалідністю, проведення з ними індивідуальних та групових додаткових занять;
- забезпечення наскрізності навчально-наукової роботи студентів: від рефератів, курсових робіт до дипломної роботи;
- розвиток пізнавальної та пошукової активності, інтелектуальної незалежності студентів з інвалідністю.

Врахування науково-педагогічним складом зазначених практичних рекомендацій дозволяє покращити соціальну адаптацію студентів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти.

РОЗДІЛ 3.
КОРЕКЦІЯ РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ У НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗВО

Л. С. Кравчук,
кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної терапії, ерготерапії, фізичної культури і спорту Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *У розділі автором розкрито теоретико-методологічні засади корекція розумової працездатності студентів з дитячим церебральним паралічем у навчальній діяльності ЗВО: охарактеризовано розумову працездатність студентів як предмет вивчення корекційної педагогіки та психології; розкрито особливості розумової працездатності та формування психофізіологічних функцій у студентів з ДЦП;*

Ключові слова: *„навчальна діяльність”, „розумова працездатність”, „студенти з дитячим церебральним паралічем”, „корекція розумової працездатності”.*

3.1. Розумова працездатність студентів як предмет вивчення корекційної педагогіки та психології

Проблема розумової працездатності студентів з різною гостротою супроводжувала науковий пошук. Оптимальна інтенсивність та напруженість розумової праці студентів, яка зберігає її щоденну високу працездатність у різних видах діяльності особистості, була й лишається предметом вивчення філософії, фізіології, гігієни, медицини, психології, педагогіки.

Необхідність удосконалення психофізіологічних систем зростаючої особистості в процесі виховання й навчання, прагнення підтримати високу працездатність дитини, захистити її від надмірної втоми виникла з початком систематичного навчання дітей. Ще в стародавніх рукописах „Повчання Володимира Мономаха дітям” стверджувалося про важливість загартування й денного сну дитини. У XII ст. Євпраксінією був написаний трактат, присвячений значенню для розвитку дитини їжі, сну, відпочинку, ігрових вправ тощо. У сучасній літературі аналіз стародавніх праць організації навчально-виховного процесу підростаючих поколінь представлений у так названому „Косинському списку”. До цього списку дослідники відносять праці: „Домострой” (XV–XVI ст.), „Гражданство обычаев детских” Єпіфанія Славинецького (XVII ст.), „Юности честное зерцало, или показания к

житейскому обхождению", „Регламент, или устав духовной коллегии" Феофана Прокоповича (XVIII ст.) та ін. [2].

В вищезгаданих працях висвітлені найрізноманітніші організаційні аспекти навчально-виховного процесу, у якому зростає особистість. Серед них: особиста гігієна дитини; організація праці, харчування та відпочинку під час уроків; рухливі ігри та фізичні вправи на свіжому повітрі; прогулянки й екскурсії під час канікул, особливо влітку; обов'язкове чергування різних за складністю видів праці та їх поєднання з відпочинком; вимоги до приміщення й розташування навчального закладу; введення до штату школи лікаря тощо. Така актуальність організаційних питань функціонування навчальних закладів того часу (до середини XVIII ст.) була спричинена необхідністю активізації пізнавально-перетворюючої діяльності школярів шляхом раціональної організації їх навчання та гострою потребою охорони їхнього здоров'я.

Проблема впливу навчально-виховного процесу школи на стан здоров'я учнівської молоді була сформульована в суспільній думці в 1870–1920 рр. провідними лікарями Росії та Європи. Зібраний тоді (А. Беляєв, Н. Бистров, Ф. Ерісман, В. Нестеров, А. Яковлєва) фактичний матеріал медиками про стан здоров'я вихованців гімназій свідчив про різні фізичні та психічні порушення в дітей, які прогресують від молодших до старших класів.

За час навчання в гімназії, як зазначали в ті часи педіатри, кількість різних захворювань у дітей від початку й до кінця навчання зростала в 6–9 разів. Зокрема наголошувалося, що головний біль у дітей 8 років спостерігався лише в 5% осіб, а в 14 – 17 років ці діти мали його в 28–40% випадках. При цьому такий стан спостерігався в дітей із різними умовами (сприятливими та несприятливими) життєдіяльності та навчання. Наголошувалося також на погіршенні гостроти зору, який залишався хорошим лише в половини загальної кількості учнів гімназій. За період навчання короткозорість у дітей збільшувалася з 14% до 43%. Головною причиною зростання захворювань учнів лікарі вважали надмірну кількість для них стомлюючих навчальних занять, які вимагали інтенсивної та напруженої розумової активності [8].

Порівняння стану здоров'я учнів гімназій з умовами їх навчання, зокрема, з кількістю обов'язкових для них навчальних годин було проведено також у Данії, Німеччині, Франції, Швеції. Виявилося, що короткозорість у 25% гімназистів початкової школи цих країн впродовж шести років навчання зростає до 50% від загальної кількості всіх учнів. Було виявлено й інші відхилення в здоров'ї дітей (головні болі, скривлення хребта, затримка фізичного розвитку), чисельність яких збільшується в 3–7 разів за час перебування учня в школі. Більшість закордонних лікарів-педіатрів убачали причини в діючій на той час системі навчання, в якій не враховувалися вікові, фізичні та інтелектуальні особливості фізичної та розумової працездатності дитини [5].

Висвітлення медиками в періодичних виданнях („Русская школа" и „Вестник воспитания" в 1870–1900 рр.) проблем збереження здоров'я дитини

під час шкільного навчання сформувало в суспільстві потребу дослідження змістовних та організаційних аспектів навчально-виховного процесу школи. Тому в ті часи перед Медичним товариством у Росії, Паризькою медичною академією у Франції, Гігієнічним товариством у Німеччині ставиться питання дослідження відповідності змісту шкільного навчання віковим особливостям розумової працездатності учнів та виявлення детермінант розумової та фізичної втомлюваності й хронічної перевтоми дітей [2; 5; 8; 13; 24; 25; 27].

Розкриті вище об'єктивні суспільні процеси спричинили введення до категоріального апарату суспільно-гуманітарних наук понять „розумова працездатність", „фізична працездатність", „втомлюваність" та „перевтома" особистості. Логіка розгортання наукових досліджень у ті часи полягала в створенні психофізіологічних лабораторій, перед якими постало завдання розробки та апробації діагностичних методів виявлення динаміки розумової працездатності учнівської молоді. Згодом напрацьований у лабораторіях діагностичний інструментарій був використаний безпосередньо в навчально-виховному процесі школи для визначення інтенсивності та напруженості умов педагогічного процесу, які спричиняють розумову та фізичну стомлюваність школярів.

Такі лабораторії створюються: у Німеччині лабораторія під керівництвом В. Вундта (м. Лейпціг), лабораторія під керівництвом Е. Крепеліна в м. Гейдельберзі (згодом він продовжив наукову діяльність у Росії) та лабораторія під керівництвом Г. Еббінггауса (м. Вреславль); у Франції психогігієнічна лабораторія, у якій працюють А. Анрі, Е. Анрі та А. Біне; у Росії – лабораторія в Департаментському університеті, у якій під керівництвом Е. Крепеліна, а згодом В. Чижа, працювали А. Віреніус, П. Нечаєв, І. Сікорський та Ф. Телятник; у США відповідну лабораторію в Колумбійському університеті очолив Д. Кеттел.

Перш ніж перейти до аналізу результатів діяльності цих лабораторій відзначимо, що вченими розроблялися методики дослідження працездатності та стомлюваності учнів у двох напрямах. Один із них стосувався виявлення динаміки фізіологічних показників розумової й фізичної працездатності та втомлюваності дитини. Представники іншого напряму вивчали вплив напруженої розумової праці дитини різної часової тривалості на її психічні процеси (увагу, мислення, пам'ять). Для нашого дослідження важливі висновки представників другого напряму. Тому на вивченні вченими цього аспекту втомлюваності особистості ми зупинимось лише коротко.

У той час було доведено, що під впливом інтенсивної розумової праці у студентів відбуваються зміни у фізіологічних функціях кровообігу організму, диханні, її температури тіла та м'язової сили. Ці зміни спостерігаються під час будь-якої праці, тривалість і інтенсивність якої визначає зміни у функціонуванні фізіологічних процесів, їх ефективності та адекватності. Тому напружена розумова праця характеризується поступовим зниженням її ефективності, що є наслідком порушення функціональних систем

життєзабезпечення організму. Функціональні процеси вповільнюються, й це є фізіологічною основою стомлення, що є природним процесом енерговитрат людини. Якщо організм не в змозі за певний час відновити ефективність головних фізіологічних функцій, то це перевтома, яка характеризується патологічними симптомами (головний біль, безсоння тощо).

Було також доведено, що перевтома – це такий рівень її стомлення, коли звичайний відпочинок недостатній для відновлення функціонування фізіологічних процесів і потребує для особистості створення особливих умов життєдіяльності (зміна способу життя, збільшення часу на сон та відпочинок, покращення харчування тощо).

Зазначимо, що наукові досягнення в галузі фізіології у ті роки не дозволили науковцям підійти глибше до розуміння сутності функціонування фізіологічних систем організму під час стомлення. Тому експерименти вчених зводилися до описового характеру зафіксованих змін у фізіологічних показниках, які відбулися під впливом розумової та фізичної праці, без їх глибокого пояснення. В цілому фізіологічні дослідження, проведені в названих нами вище лабораторіях, за кількістю учасників експерименту були незначними, а їх результати не суттєвими для педагогічної психології.

Результативність вивчення психологічних аспектів втомлюваності у навчально-виховному процесі в 1870–1920 рр. визначалася розвитком експериментальних методів дослідження психічних процесів особистості. Так, А. Анрі, Е. Анрі, А. Біне, Л. Бургерштейн, А. Віреніус, Г. Еббінггаус, Н. Ерн, Р. Келлер, Ф. Кемзис, Е. Крепелін, А. Моссо, А. Нечаєв, Л. Оршанський, І. Сікорський, Ф. Телятник та ін. доходять висновку про суттєву відмінність у фізичній та розумовій праці людини. На їх думку, розумова праця включає в себе всі види робіт учнів під час уроків у школі та в процесі підготовки до них. Вона може бути короткою або тривалою, напруженою чи помірною, вольовою чи автоматичною, або ж представляти собою одну із численних проміжних ланок. З-поміж усіх видів розумової праці учнів саме вольова розумова праця викликає розумове стомлення, тривалість якого негативно впливає на весь організм дитини.

Дослідниками (А. Анрі, Е. Анрі, Л. Бургерштейн, А. Віреніус, Г. Еббінггаус, Н. Ерн, Е. Крепелін, А. Нечаєв, І. Сікорський, Ф. Телятник) було також визначено психологічні механізми розумового стомлення та її загальну сутнісну динаміку. Вчені виокремили два визначальні фактори (научуваність та втома), які детермінують швидкість і якість тривалої розумової праці дитини. Ними було конкретизовано, що на початку розумової діяльності домінуючий вплив на розумову працездатність справляє научуваність. Тренування у свою чергу поділяється на підготовленість, що визначає здатність суб’єкта виконувати певну діяльність та загальну научуваність, що прискорює й полегшує вже безпосередній процес розумової праці.

Научуваність та втома два взаємно протилежні фактори, які детермінують динаміку розумової працездатності. На початку розумової праці людини,

вважали дослідники, її швидкість виконання і якість визначає научуваність особистості, її втома на цьому етапі незначна. Після виконання певного обсягу роботи під впливом стомлення згасає сила впливу научуваності, а ступінь стомлення зростає. При цьому зменшується темп та якість виконаної розумової роботи. Тому, стверджували дослідники, по кількості виконаної роботи впродовж кожних п'яти хвилин, можна судити про домінування в розумовій активності одного із двох згаданих вище факторів. До того ж втома під час тривалої розумової праці розпочинається з послаблення, в першу чергу, уваги, яка визначає стійкість та витривалість різних психічних властивостей особистості [5].

Це теоретичне положення було покладене в основу розробки психодіагностичного інструментарію дослідження стомлюваності учнівської молоді. Уперше для вивчення динаміки розумової працездатності особистості було запропоновано та апробовано математичні методи в лабораторії Е.Крепеліна, які сформували загальний напрям наукових пошуків його послідовників.

Його учень Н.Ерн провів експерименти з десятьма учасниками і вивчив впродовж двох годин вплив стомлюваності особистості в процесі розумової праці за шістьма різними психічними процесами. Завдання для експериментів ним були підібрані, головним чином, на виконання учнями математичних розрахунків. Охарактеризуємо їх.

1. Підрахунок учнями кількості букв у тексті, надрукованого латинським шрифтом. На початку експерименту перед дитиною ставилося завдання якомога швидше рахувати букви тексту. Коли учень нараховував 100 букв, то відмічав відповідне місце олівцем і продовжував рахувати знову. Крім того, кожні п'ять хвилин лунав дзвінок і учасник експерименту відмічав відповідне місце в тексті олівцем.

2. Додавання однозначних чисел. Згідно цього методу дитині необхідно було додавати на підготовленому бланку відповідей, у якому надруковано десять стовпчиків цифр, однозначні числа й записувати відповіді між стовпчиками. Кожні п'ять хвилин лунав дзвінок і дитина також відмічала олівцем відповідне місце.

3. Написання дітьми диктанту. Для дослідження динаміки втомлюваності рухових функцій дитини Н.Ерн зачитував нескладний текст. Учень повинен був писати його якомога швидше й відмічати кожні п'ять хвилин відповідне місце виконаної роботи. Під час підрахунку не враховувалися граматичні помилки, а лише загальна кількість написаних букв.

4. Читання школярем тексту вголос. Дитині пропонувалося читати нескладний текст якомога швидше. При виконанні цього завдання також робилися учнем відмітки виконаної роботи за кожні п'ять хвилин. Показником динаміки розумової стомлюваності учнів була загальна кількість прочитаних слів.

5. Запам’ятовування учнями чисел. Дослідник пропонував дитині таку кількість чисел, що запам’ятати їх з першого разу було неможливо. Тому ці числа зачитували дитині стільки разів, поки вона їх не запам’ятає. Після запам’ятовування одних чисел переходили до інших, при цьому відмічалася кількість виконаних завдань кожні п’ять хвилин. Особливості пам’яті в динаміці розумової стомленості учня визначалася необхідною кількістю повторень для запам’ятовування числових рядів.

6. Запам’ятовування школярами складів слів. Дитині пропонувалося запам’ятати різні склади слова, що не мали змісту. Їх потрібно було читати стільки, поки учень не зможе повторити ці склади напам’ять. Згодом переходили до іншої сукупності складів і т. д. Визначення динаміки стомлюваності учнів проводилося шляхом підрахунку кількості вивчених складів у кожні п’ять хвилин [5].

Головні здобутки, проведених Н.Ерном експериментів, полягали у визначенні динаміки розумової працездатності особистості впродовж двох годин. Згідно його висновків швидкість виконання учнями тестових завдань підвищується до певного максимуму, а потім зменшується. Тому двогодинну розумову працю дитини дослідник розділив на дві різні фази:

- перша з них продовжується від початку роботи до моменту максимальної швидкості й детермінується рівнем научуваності особистості, який перевищує в неї рівень стомлення;

- друга фаза триває від досягнення максимальної швидкості виконання особистістю розумової праці й до кінця двогодинного випробування, яке супроводжується зростаючим стомленням і зменшенням впливу научуваності особистості у виконанні навчального навантаження.

Вченими були також зафіксовані індивідуальні відмінності в динаміці розумового стомлення учнів. Зокрема, у частини учасників експерименту спостерігалася лише одна фаза постійного зростання або постійного зниження ефективності виконання тестових завдань від початку й до кінця експерименту.

Ґрунтовний метод вивчення стомлення дітей безпосередньо в навчально-виховному процесі школи було розроблено в Росії І.Сікорським. Сутність цього методу полягала в диктуванні учням різного віку тексту впродовж 15 хвилин до початку ранкових занять, у кінці них та о третій годині дня. Дослідником було зібрано 1500 диктантів виконаних дітьми в такий спосіб. Експериментальні завдання виконували учні першого класу (9-10 років) та шостого класу (від 15 до 17 років) [25].

Аналіз диктантів І.Сікорським було проведено за такою класифікацією помилок:

- помилки фонетичні (наприклад: дитина написала „ош”, а не „аш”);

- помилки графічні (наприклад: „сопце”, а не „сонце”);

- помилки психічні, при яких учень пропускає цілі слова, або ж замінює їх іншими (наприклад: „Ви її не знайдете, відповів я йому”, а не „Так, Ви її не знайдете, сказав я йому”;

- помилки невизначені, сутність яких не можна було з'ясувати через зроблені учнем перекреслення чи помарки.

Вивчаючи кількість зроблених учнями в диктантах помилок, дослідник робить висновок про суттєве їх зростання від початку та до кінця навчальних занять. Це дало йому можливість стверджувати про високу ефективність та чутливість розробленого психодіагностичного методу дослідження стомлення учнів від розумової праці в школі.

І.Сікорський зазначав, що за отриманими результатами чітко простежується рівень впливу інтенсивної та напруженої розумової праці школярів на глибину їх стомлення. При цьому зростання кількості зроблених учнем помилок у диктанті до і після уроків прямо пропорційна рівню їх стомлення. Зниження рівня розумової працездатності учнів до кінця навчальних занять у класі детермінується послабленням уваги. Це послаблення виявлялося, на думку вченого, у погіршенні здатності дитини до тонкого розпізнавання букв, подібних по вимові чи написанню. Саме тому кількість зроблених учнями помилок, які не залежали від знання правил правопису, складала 30% всіх допущених помилок до початку занять та 88% - після закінчення всіх уроків [8].

Проведений дослідником ретельний аналіз та класифікація допущених учнями помилок дозволив йому також стверджувати про внутрішні причини розумової втомлюваності дитини. Серед зроблених ученим висновків, на нашу думку, доцільно відмітити кількість зроблених учнями пропусків останніх букв у словах. Їх збільшення, стверджував І.Сікорський, є першою й найхарактернішою ознакою послаблення уваги дитини і домінуючою характеристикою її зростаючої втоми [25].

Дещо пізніше, розроблений І. Сікорським „метод диктантів", використовувався іншими дослідниками (К. Амберг, А. Анрі, Е. Анрі, Н. Голъмс, В. Беттман, Л. Бургерштейн, К. Гепфнер, Г. Еббінггаус, Ю. Фрідріх, Ф. Телятник) для виявлення психологічних особливостей розумового стомлення учнів. Серед них динаміка розумового стомлення особистості:

- впродовж однієї години;
- після двох годин розумової праці з відпочинком у 8 хвилин між цими двома годинами;
- після двох годин навчальних занять без відпочинку;
- після трьох годин ранкових занять учнів із відпочинком по 15 хвилин між кожною годиною роботи;
- після трьох годин занять, з відпочинком дітей у 15 хвилин тільки між другою й третьою годиною;
- впродовж двох годин розумової праці з годинною перервою на гімнастичні вправи і т.д.

Розкриємо здобуті вченими в ті часи (1870–1920 рр.), за означеним вище методом, наукові результати вивчення динаміки стомлюваності школярів в процесі виконання ними розумової праці.

Під час дослідження впливу гімнастичних вправ на розумову працездатність підлітків було виявлено, що між розумовою та фізичною працею існує досить тісний взаємозв'язок. При цьому було з'ясовано, що будь-яке тривале фізичне навантаження негативно впливає на розумову діяльність людини, і навіть може викликати розумове стомлення. Тому для відпочинку від тривалого розумового навантаження не потрібно переходити до напружених фізичних вправ. Фізичне навантаження негативно впливає на різні психічні процеси й іноді навіть більше, ніж легка розумова робота, що триває одну годину.

Дослідження впливу різної тривалості пауз відпочинку підлітків між її інтенсивною та напруженою розумовою працею дає змогу вченим зробити такі висновки:

- вплив коротких пауз відпочинку підлітків несуттєво впливає на ефективність її розумової праці, проте в дні годинної розумової праці з відпочинком у п'ять хвилин учасники експерименту в другій половині навчального дня працювали краще, ніж у дні без відпочинку;

- пауза для відпочинку в 15 хвилин між годинною розумовою працею підлітка виявляється ефективною лише при незначній її інтенсивності, проте така пауза неефективна під час напруженої розумової діяльності (уроки математики, латині) і запровадження в навчально-виховний процес 15 хвилинних пауз доцільно здійснювати кожні півгодини праці школярів;

- після півгодинної розумової праці підліткам для повного відпочинку й відновлення потужності психічних процесів досить 30 хвилин, але після інтенсивних і напружених розумових зусиль школярів такого відпочинку для повноцінного відновлення недостатньо;

- після навчальних занять відпочинок впродовж 2 годин не відновлює у школярів той стан розумових сил, у якому вони знаходилися до початку занять.

В цілому проведені в ті часи дослідження проблеми втомлюваності підлітків під час навчання зафіксували високу розумову працездатність до початку занять, яка поступово знижується до першої половини дня. При цьому було з'ясовано, що швидкість зростання втомлюваності школярів визначається інтенсивністю та напруженістю їх розумової праці під час уроків. Ефективним засобом збереження достатнього рівня для активної навчально-пізнавальної діяльності підлітків є перерви для відпочинку, тривалість яких має визначатися попереднім рівнем їх розумового навантаження.

Проведений нами теоретичний аналіз досліджень розумової працездатності засвідчив, що означена проблема є предметом вивчення психології, педагогіки, фізіології, гігієни та медицини. У сучасних умовах експериментальні пошуки вітчизняних учених зосереджені на кількох напрямах. До них ми можемо віднести:

1. Дослідження особистісних характеристик (відповідальність, активність, творчість, особливості уваги, пам'яті, мислення, емоцій тощо), які впливають на динаміку розумової працездатності особистості (М. Антропова,

К. Гуревич, А. Здравомислов, В. Зінченко, Ф. Ерісман, Я. Коломенський, Г. Костюк, О. Лурія, А. Навакатикян, В. Правдолюбов, Н. Преображенська, К. Смірнов, Ф. Телятник). Виділений нами напрям експериментальних пошуків, спрямований на виявлення вченими інтегральних показників працездатності особистості, які є домінуючими для успішного виконання інтенсивної та напруженої праці людини.

2. Дослідження зовнішніх факторів (організація та обладнання робочого місця, освітлення, температура, середовище для праці та відпочинку, режим праці та відпочинку, поєднання розумового навантаження та рухової активності, чергування видів праці за рівнем складності тощо), які впливають на ефективність розумової праці особистості (І. Александрова, Б. Андреєв, М. Антропова, Е. Білостоцька, Л. Бургерштейн, Е. Вайнруб, М. Виноградов, А. Горюнова, І. Дьяченко, В. Крижанівська, В. Левін, Л. Любомирський, А. Навакатикян, Е. Руттенберг). Дослідження науковцями цього напряму мають на меті виявити оптимальні умови середовища праці та вдосконалити їх відповідно до встановлених типологічних особливостей її виконавців.

3. Дослідження динаміки розумової працездатності особистості (впродовж доби, тижня, року), її вікові характеристики, нормативні показники обсягу навантаження, показники та критерії вимірювання (І. Андрусишина, Н. Бачериков, Л. Бургерштейн, Е. Вайнруб, А. Дерев'янко, Е. Добромиль, Е. Ільїн, С. Крапивинцева, В. Крижанівська, Л. Луценко, Л. Михайлова, А. Моссо, О. Скрипченко, Ф. Телятник). Згідно з цим напрямом вченими визначаються періоди оптимальної працездатності особистості на різних вікових етапах та нормуються різноманітні види праці людини впродовж установлених мікроперіодів максимальної її продуктивності Зазначимо, що динаміка працездатності людини в наукових дослідженнях цього напряму фіксується на кривій працездатності виконання певного виду праці.

Важливими є також сучасні дослідження, які висвітлюють окремі аспекти розумової працездатності молодших школярів. Серед них: психологічна готовність та адаптація молодших школярів до навчальної діяльності (О. Боделан, Н. Буняк, Л. Гармаш, Л. Дзюбо, О. Любчик, В. Турбан, В. Шмаргун); вплив окремих властивостей особистості на ефективність учбової діяльності молодших школярів (Т. Васецька, Л. Долинська, О. Онисюк, К. Островська, Н. Пеньковська, В. Поліщук, С. Савицька, О. Скориніна, Н. Тертична); психологічний аналіз потенціалу особистості (І. Воронюк, І. Маноха, Н. Пов'якель, А. Рождественський, С. Терещук); психологічні особливості навчальної успішності та научуваності молодших школярів (В. Волошина, Н. Губа, М. Дригус, О. Погрібна, Л. Співак, А. Марченко, Л. Чепіга); психофізіологічних засобів активізації розумової працездатності особистості (П. Білоус, В. Войтенко, В. Компанець, Н. Корольова, М. Корольчук, Л. Лєпіхова, М. Малков, С. Операйло, С. Плющ, В. Стадник, Н. Стеценко, А. Черкашин, В. Шевченко); психологічних та дидактичних умов реабілітації розумової стомлюваності учнів початкової школи (С. Білоусов, М. Гордійчук, В. Компанець,

Н. Корольова, С. Плющ, Н. Скрипченко, О. Скрипченко, Н. Стеценко, В. Шмаргун).

Незважаючи на теоретичну та практичну значущість поняття „працездатність", до цього часу немає загальноприйнятого його визначення та усталеного наукового розуміння сутності цього процесу. Повніший, з нашої точки зору, теоретичний аналіз цієї проблеми здійснений у працях К. Платонова. Дослідником було систематизовано проведені вітчизняними вченими вивчення різних аспектів працездатності залежно, перш за все, від характеристики домінуючого виду діяльності людини. Такі види праці особистості, на думку К. Платонова, визначаються за показниками її інтенсивності та напруженості (праця за заздалегідь розробленим алгоритмом та робота з створення нових алгоритмів діяльності, управлінська та операторська праця, навчально-пізнавальна діяльність тощо). За П. Черв'яком працездатність – це здатність людини до праці, яка визначається рівнем її фізичного та духовного розвитку, а також станом здоров'я, професійними знаннями, вміннями та досвідом. На думку В. Косілова, це здатність людини підтримувати організм у робочому стані, тобто змінювати перебіг фізіологічних функцій (м'язової та нервової системи, дихання, кровообігу, обміну речовин тощо) з метою забезпечення високого рівня продуктивності праці. актуальну, потенційну, оптимальну, екстремальну, специфічну, професійну та загальну

Тому предметом експериментальних пошуків сучасних науковців є:

- працездатність загальна – здатність до некваліфікованої праці за звичайних умов;
- працездатність повна загальна – здатність виконувати некваліфіковану працю за нормальних умов праці;
- працездатність часткова – здатність до професійної або непрофесійної праці, яка збереглася в осіб, що перенесли каліцтво або захворювання;
- працездатність професійна – здатність певного працівника до праці за своєю професією (фахом) та кваліфікацією або до іншої адекватної їй професії (фаху);
- працездатність оптимальна – працездатність особи, що забезпечує ефективну її діяльність і одночасно узгоджує два суперечливі критерії: максимальна кількість і якість праці при мінімальних фізичних і психічних витратах на її здійснення;
- працездатність потенційна – можливість індивіда виконувати діяльність відповідно до заданих вимог впродовж тривалого часу;
- працездатність розумова – здатність сприймати та переробляти інформацію;
- працездатність фізична – здатність людини виконувати діяльність з яскраво вираженою перевагою фізичної (рухової) активності відповідно до заданих ззовні вимог;

- працездатність екстремальна – працездатність особистості при повній мобілізації її власних фізичних і психічних резервів у кризових умовах діяльності;

- працездатність актуальна – працездатність особистості, характерна для визначеного проміжку часу [17].

У нашому дослідженні ми зосередимося на сомато-психологічних особливостях розумової працездатності студентів з ДЦП, до якої ми відносимо всі види навчальної діяльності вищого навчального закладу. За такого підходу розумова праця студентів виокремлена нами умовно, оскільки в дійсності будь-яка розумова праця містить у собі частку фізичної. Тому розподіл нами означених вище видів праці студентів з ДЦП ґрунтується на визначенні домінуючого значення в діяльності розумової активності особистості (переважно напружені психічні процеси) або ж рухового компоненту (переважно напружені фізичні та фізіологічні системи організму).

Обґрунтуємо це положення. У соціологічному словнику розумова й фізична праця визначаються як два взаємозалежні аспекти людської діяльності, за допомогою яких відбувається соціальна форма розподілу праці залежно від його предмета. Розумову працю людини автори словника (Д. Гвишиані, Н. Лапина, Е. Коржева, Н. Наумова) характеризують як її аналітико-синтетичну розумову діяльність, продуктом якої є певним чином оформлена інформація (текст, розрахунок, креслення, повідомлення, розпорядження тощо). До фізичної праці вченими віднесено всі види діяльності, пов’язані з мускульними зусиллями людини. При цьому, підкреслюють дослідники, будь-який вид діяльності людини містить у собі одночасно розумову та фізичну працю [17].

На необхідності розмежування розумової та фізичної праці наполягають більшість сучасних науковців. При цьому, підкреслюють Е. Домонтович, В. Коган, А. Куренкова, Н. Шабаліна, під розумовою працездатністю особистості варто розуміти її потенційну можливість виконувати тривалу роботу, яка вимагає, перш за все, значного нервово-психічного напруження. Немає такої діяльності, стверджують учені, яка не містила б у собі одночасно компоненти розумових і фізичних дій. Тому розмежування в експериментальних дослідженнях цих двох понять свідчить про домінування в активності особистості характерної ознаки розумової чи фізичної напруженості. Про перевагу розумового напруження в навчальній діяльності слід говорити у випадках самостійного вибору студентом способів її регулювання, контролю та оцінки досягнутих результатів [10].

Необхідність умовного розподілу праці на два її види в експериментальних дослідженнях доводять також А.Навакатикян та В.Крижанівська. На думку вчених, у фізіологічному відношенні провести чітку межу між розумовою й фізичною працею неможливо. Практично будь-яка діяльність людини пов’язана з тим чи іншим рівнем емоційної напруги й зусиль м’язової активності, що особливо характерно для студентів з ДЦП. До розумової праці, вважають дослідники, прийнято відносити види робіт, що

вимагають переважної напруги сенсорної системи людини, її уваги, пам'яті, мислення. Оскільки на цей час ще немає методів кількісного та якісного визначення питомої ваги нервового чи фізичного навантаження, які б дозволили науково й обґрунтовано розмежувати в певному виді праці домінування розумового або ж фізичного компонента, то одну й ту ж діяльність науковці іноді відносять до розумової праці, іноді до фізичної [20].

Отже, під час дослідження фізичної працездатності людини вивчається потужність навантаження на її руховий компонент та його вплив на загальну м'язову витривалість особистості. Під час розумової праці особистості досліджується потужність інформаційного навантаження на її розумовий компонент та його вплив на інтенсивність і напруженість розумової діяльності людини.

Зазначимо, що в переважній частині досліджень психофізіологічних аспектів працездатності (М. Антропова, А. Здравомислов, Ф. Ерісман, Я. Коломенський, Г. Костюк, Л. Лурия, А. Навакатикян, В. Рождественська, Ф. Телятник та ін.) це поняття визначається як здатність людини виконувати певну діяльність впродовж тривалого часу без зниження її якості.

У дослідженнях із психології праці науковці (В. Маришук, К. Платонов) наголошують на необхідності розмежування працездатності на потенційну та поточну її види. При цьому потенційна працездатність людини визначається ними як здатність особистості впродовж життя виконувати загалом вибірково-доцільну діяльність. Для її характеристики в заздалегідь визначених об'єктивних умовах потрібно розглядати стан мобілізації функціональних систем організму людини, які забезпечують ефективність виконання діяльності. Таку працездатність, що забезпечує відтворення потенційних можливостей особистості до початкового рівня, доцільно визначати як поточну і досліджувати її в площині виявлення динаміки психофізіологічних станів організму людини в різних за інтенсивністю та напруженістю видах праці [19; 21].

В експериментальних дослідженнях (І. Александрова, Л. Бургерштейн, Е. Вайнруб, М. Виноградов, В. Левін, Л. Любомирський, С. Попов, Е. Руттенберг), спрямованих на обґрунтування раціонального поєднання розумового та фізичного навантаження в режимі дня студентської молоді, працездатність визначається не як прояв рівня функціонування окремо взятої системи організму, а як інтегральна властивість людини. Тому, доводять вчені, вона має визначатися сукупністю факторів, таких як: функціональний стан організму, величина його резервних можливостей, досвід і підготовленість, цілеспрямованість. Поряд з цим необхідно враховувати гігієнічні, соціально-психологічні й інші особливості діяльності в цілому [1; 6; 12; 14; 15; 22; 23].

А. Єгоров та В. Загрядський, вивчаючи психофізіологічні аспекти розумової праці особистості, визначають працездатність як можливість людини виконувати конкретну діяльність у заданих тимчасових лімітах і параметрах якості [11].

В галузі психології праці працездатність розглядається в площині обсягу здійсненої доцільної діяльності особистості, яка виконується із заданою інтенсивністю впродовж визначеного часу і на високому рівні надійності. Тому, на думку представників інженерної психології (В. Марищук), головними показниками працездатності особистості повинні бути: продуктивність виконання нею певного обсягу навантаження, точність та швидкість досягнення результату в тих чи інших операціях [19].

Під час прогнозування впливу інтенсивної та напруженої праці на стан організму людини, функціональні системи якого діють у межах норми та патології (Р. Баєвський), працездатність вивчається в максимально можливій кількості здійснення фізичної чи розумової праці, яка може виконуватися без зниження рівня функціонування підсистем організму, задіяних у цій діяльності [4].

Працездатність, як стан системи: людина-техніка, вивчається також у дослідженнях нормування оптимальних часових параметрів діяльності особистості, які підтримують у визначених мікроперіодах високу продуктивність праці. Для вирішення цієї проблеми вченими використовуються показники фізичного й психічного здоров'я людини, її підготовленість, рівень розвитку професійно-важливих якостей особистості, умови здійснення діяльності. Згідно означених вище характеристик працездатність розподіляють на актуальну, потенційну, оптимальну, екстремальну, професійну та загальну [3; 7; 9; 18].

У дослідженнях адаптації особистості школяра до навчальних навантажень (С. Косилов, Л. Леонова) працездатність визначається як ефективне й тривале виконання дитиною визначеного виду роботи за показниками її якості впродовж визначеного часу [16].

Отже, проведений нами огляд досліджень проблеми розумової працездатності засвідчив про виділення вченими двох головних факторів (зовнішні умови та внутрішні детермінанти), які визначають якість виконання особистістю певного виду праці. Тому переважна частина вчених формулюють це поняття через характеристику якості праці людини, яка визначається домінуючими для певного виду діяльності особистісними передумовами її здійснення.

Для нашого дослідження важливі визначення працездатності особистості, сформульовані в працях К. Платонова та О. Скрипченка. Ці вчені характеризують поняття працездатність з урахуванням внутрішніх передумов ефективної діяльності особистості та зовнішніх чинників, у яких здійснюється така діяльність. Зокрема, працездатність, за визначенням К. Платонова, це потенційна можливість індивіда виконувати корисну діяльність на заданому рівні ефективності впродовж визначеного часу, яка залежить від зовнішніх умов діяльності й психофізіологічних ресурсів індивіда [21].

У працях О. Скрипченка розумова працездатність особистості визначається як її властивість, яка характеризує здатність людини виконувати

розумову працю, що ґрунтується на психофізіологічних особливостях організму, формується під впливом ендо- і екзогенних процесів в онтогенезі та в окремому віковому періоді [26]. Такого ж визначення притримуються послідовники вітчизняного вченого, досліджуючи психофізіологічні особливості розумової працездатності підлітків та дидактичні умови її реабілітації впродовж мікроперіодів навчання в школі (П. Білоус, С. Білоусов, М. Гордійчук, В. Компанець, Н. Корольова, С. Плющ, Н. Скрипченко, О. Скрипченко, Н. Стеценко, В. Шмаргун).

Отже, є підстави стверджувати, що поняття „розумова працездатність" одні вчені визначають як „стан". При цьому домінуючими в дослідженнях, за такого підходу, виступають зміни у функціональних системах організму людини під час виконання нею визначеної діяльності. Динаміка цих змін характеризує рівень ефективності праці особистості впродовж визначеного часу. Інші дослідники відносять розумову працездатність до її потенційних можливостей або ж здатності людини виконувати тривалу та напружену працю в певних часових параметрах. І, нарешті, останні розглядають це поняття як властивість особистості, рівень сформованості якої визначає ефективність виконання певної праці в параметрах заданих ззовні.

Розходження дослідників у розумінні поняття „розумова працездатність" полягає, на нашу думку, перш за все, у визначенні провідних детермінант, які впливають на ефективність праці цієї категорії людей. Згідно з теорією функціональних систем провідними детермінантами успішної діяльності людини визначаються психофізіологічні прояви показників трьох функціональних підсистем її організму та їх вплив на ефективність діяльності. Саме тому представники цього напряму розглядають розумову працездатність як „стан".

У психологічних теоріях працездатності та розумової працездатності (сприймання інформації та переробка інформації) досліджуються спонукальні чинники взаємодії особистості та середовища, процеси чи глибинні механізми регуляції діяльності. Тому поняття „розумова працездатність" розглядається вченими, як властивість особистості сприймати та переробляти певний рівень інформації, яка детермінується зовнішніми умовами діяльності, опосередковується ставленням (мотиви, цінності, установки) до неї та зростанням її внутрішніх можливостей виконувати провідну діяльність.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз досліджень проблеми розумової працездатності дозволив сформулювати робоче визначення, що буде використовуватися в процесі дослідно-експериментальної роботи. У широкому значенні розумову працездатність ми визначаємо як її властивість, яка характеризує здатність особи виконувати розумову працю у визначену одиницю часу без зниження її ефективності. У вузькому значенні *„розумова працездатність студента з ДЦП" – це здатність сприймати та переробляти певну інформацію, яка складається з комплексу взаємопов'язаних компонентів,*

площина яких обумовлює рівень функціональних можливостей щодо оволодіння навчальною діяльністю.

Таке визначення характеризує здатність студента з ДЦП ефективно виконувати зростаюче навчальне навантаження, підтримувати його на оптимальному рівні протягом певного часу в динаміці зростання вимог навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Александрова Н. И., Шульга Т. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики „Нерешаемая задача". *Вопросы психологии*. 1987. № 6. С. 130–132.
2. Антропова М. В. Работоспособность учащихся и ее динамика в процессе учебной и трудовой деятельности. Москва : Просвещение, 1967. 251 с.
3. Асеев В.Г., Мишин Ю.Т. Режим труда и отдыха при выполнении особо монотонной работы. *Вопросы психологии*. 1971. № 2. С. 110–120.
4. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. Киев: Медицина, 1979. 298 с.
5. Бине А., Анри Е. Умственное утомление (перевод с французского) / под ред. Анри А. Москва : Вестник воспитания, 1899. 346 с.
6. Вайнруб Е.М. Работоспособность школьников в связи с ускорением их развития. *Итоги углубленного изучения состояния здоровья школьников за последние 5 лет*. Москва, 1971. С. 27–28.
7. Васильев Л.А. О научной организации труда. *Школа и производство*. 1968. №1. С. 65–68.
8. Вопросы школьной гигиены / под ред. М.В. Антроповой. Москва : Просвещение, 1967. 215 с.
9. Гаевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. Київ : Медицина, 1979. 298 с.
10. Психофизиологическое исследование динамики умственной работоспособности / Е.И. Домонтович, В.М. Коган, А.Н. Куренкова, Н.Б.. Шабалина. *Вопросы психологии*. 1970. № 6. С. 86–92.
11. Егоров А.С., Заградский В.А.. Психофизиология умственного труда. Львів : Наука, 1973. 131 с.
12. Жук Е.Г. Гигиеническая концепция здорового образа жизни. *Гигиена и санитария*. 1990. № 6. С. 68–72.
13. Изучение проблем психологии, возрастной физиологии, школьной гигиены и дефектологии в АПН СССР (обзорная информация) / под общ. ред. А.В. Петровского, А.А. Бодалева. Москва, 1977. Вып. 12 31 с.
14. Карповский Г.К. Физическая культура и спорт в повышении работоспособности и учебно-трудовой активности студентов. *Теория и практика физической культуры*. 1987. №10. С. 13–14.
15. Косилов С.А., Денисова И. М. Труд и отдых. Москва : Знание, 1965. 32 с.
16. Косилов С.А., Леонова Л.Н. Работоспособность человека и пути ее повышения. Москва : Медицина, 1974. 240 с.
17. Краткий словарь по социологии / сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова ; под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина. Москва : Политиздат, 1989. 479 с.
18. Кулак А.И. Психические и психофизиологические функции организма человека и система НОТ. Минск: Беларусь, 1974. 246 с.
19. Маришук В.Л. Исследование функционального состояния для оценки работоспособности, профотбора и групповой совместимости. *Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда / под ред. А.А.Крылова.* Львов : ЛГУ, 1974. Ч.1. С. 81–121.
20. Навакатикян А. О., Крыжановская В. В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. Киев : Здоровье, 1979. 208 с.

21. Платонов К.К. Вопросы психологии труда (2-е изд. доп). Москва : Медицина, 1970.– 264 с.
22. Подзорова Т.С. Научная организация умственного труда студентов. Львов : ЛГУ, 1972. 44 с.
23. Потапова М.М. Активный отдых в процессе умственной деятельности. Львов : ЛГУ, 1968. 78 с.
24. Розенблат В.В. Проблема утомления. Москва : Медгиз, 1961. 220 с.
25. Сеченов И. М. О явлениях утомления при умственном труде. Москва, 1878. 164 с.
26. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів. Київ : Радянська школа, 1974. 104 с.
27. Стрюков Г.А., Грицевский М.А. Работоспособность человека. *Гигиена труда и профессиональные заболевания*. 1978. № 10. С. 41–44.

3.2. Особливості розумової працездатності та формування психофізіологічних функцій у студентів з ДЦП

Важливою особливістю вищих психофізіологічних функцій є те, що їх фізіологічний компонент, а саме ті зміни у роботі центральної нервової системи, які забезпечують відповідний психічний процес, людиною зовсім не сприймаються. Особливість психіки, пов'язана з тим, що її фізіологічна компонента практично зовсім не представлена у сприйнятті і виникла, вірогідно, як наслідок еволюції пристосувальних процесів. Якщо б людина сприймала фізіологічну сторону своїх психічних процесів, то це тільки змінювало уявлення зовнішнього світу і заважало його вірному сприйняттю і розумінню [18]. Для вивчення особливостей формування психофізіологічних функцій у молоді необхідно взяти за основу взагалі психологічне тлумачення особливостей та закономірностей різнобічних пізнавальних процесів. Взагалі, виділяють такі пізнавальні структури психофізіологічних функцій: відчуття, сприйняття, увагу, пам'ять та мислення. Ці функції і відповідні процеси достатньо добре вивчені, виявлені закономірності їх динаміки у багатьох умовах життєдіяльності [18]. Відчуття та сприйняття – це основні психічні функції і процеси, що забезпечують побудову на основі окремих сприйнятих елементів загальних уявлень про зовнішні об'єкти. При цьому відчуття – це відбиток окремих властивостей предметів навколишнього світу, отриманих за допомогою екстеро-, інтеро- та пропріорецепторів [7]. Внаслідок відчуття формуються окремі елементи образів, з якими у подальшому оперують увага, пам'ять, мислення та емоції [24]. До основних характеристик сприйняття відносять константність, предметність, цілісність та узагальненість [7].

Сприйняття – це цілісний відбиток предметів, ситуацій та випадків, що виникають при безпосередньому впливі фізичних подразників на рецепторні поверхні органів сприйняття [10]. Сприйняття – це функція, що забезпечує відтворення в мозку цілісного образу з усіма його якостями і властивостями. Процеси сприйняття, як утворення цілісної системи зовнішнього об'єкта, передбачають єднання домінантних та рецесивних ознак – характеристик зовнішнього сигналу [4; 11; 38].

В умовах нормального розвитку людини спостерігається закономірне формування понятійного мислення, де компонентами є конкретні образи, при якому компонентами є вже поняття та застосовуються формальні операції. Друга стадія приходить на зміну першій не відразу, а поступово, через ряд проміжних етапів. Так, Л. Виготський виділив п'ять етапів при переходженні до формування понять. Перший – дитині 2-3 роки, другий – 4-6 років, третій – шкільний вік 6-8 років, четвертий – підлітковий, п'ятий формується лише у юнацькому віці [8].

Таким чином, у молоді сформована здібність об'єднувати предмети у групу за схожістю, усвідомлювати ознаку, яка була покладена в основу цього об'єднання.

В умовах навчання, оперуючи викладаннями, виникає схильність до мислення з поступовим оволодінням формальними операціями, виділенням загального та протиставлення його частковому. Вступ до етапу формальних операцій знаменує вміння отримати нові інтелектуальні продукти і викликає зростання потягу до загальних теорій. Схильність до теоретизування стає віковою особливістю у підлітковому та юнацькому віці [9].

Сучасне суспільство ставить перед людиною нові вимоги у всіх сферах життя. Все актуальнішими стають проблеми психічного і фізичного здоров'я людей. Це пов'язано також із проблемами внутрішнього шкільного процесу, із перенавантаженням, емоційними переживаннями, нервовими напруженнями, стресовими станами. Змінюється і система навчання, що також впливає на психічний стан людини [6].

Вдосконалення системи спеціальної освіти потребує глибокого та різнобічного вивчення розумового й фізичного розвитку осіб з особливостями психофізичного розвитку, у тому числі і студентів з дитячим церебральним паралічем. Вирішення складних завдань навчання студентів з функціональними обмеженнями потребують проведення відповідних досліджень вивчення цих процесів у спеціальній педагогіці. На це вказують ряд провідних українських науковців В. Бондар, В. Засенко, В. Синьов, Л. Фомічова, М. Шеремет, М. Ярмаченко та ін.

Дитячий церебральний параліч – це збірний термін, який об'єднує групу непрогресуючих неврологічних розладів, що виникають в результаті недорозвиненості або пошкоджень в ранньому онтогенезі. Це важке захворювання, якому властиві різні психомоторні порушення на фоні домінуючих дефектів руху. Основоположником щодо такого методичного, толерантного підходу та об'єктивного визначення терміну ДЦП є видатний вчений В. Мурза.

Основоположником вивчення проблем ДЦП був W. Little хірург-ортопед, який в своїх працях вказав на роль аномальних пологів, недоношеності та асфіксії в етіології ДЦП. Він розробив детальну клінічну характеристику однієї з форм „загальної мозкової регідності", при якій ноги вражені більше, ніж руки, W. Little визначив її як „генералізовану регідність", пізніше її стали називати

хворобою Літля. Причинами хвороби можуть стати: помилка лікарів, наслідки інфекційних захворювань, інтоксикації, побічна дія після щеплень та інше. Профілактикою та запобіганням виникненню цієї невиліковної хвороби може бути: вчасне лікування хронічних хвороб батьків майбутньої дитини, особливо матері, профілактика вірусних інфекцій, раціональне здорове харчування, уникання стресів тощо.

Такі хворі потребують активної і постійної реабілітації. Реабілітація – це суспільно необхідне функціональне і соціально-трудове відновлення хворих та інвалідів, що здійснюється комплексним проведенням медичних, психологічних, педагогічних, професійних, юридичних, державних, суспільних та інших заходів, за допомогою яких можна повернути хворих до звичайного життя і праці, відповідно до їх стану [5]. Тому що саме ця категорія людей відчуває на собі ту невлаштованість, яка є в нашій країні на сьогодні щодо інвалідів. А ця група людей не така вже й мала – вона складає 24% від всієї кількості неврологічних хворих. Хоч достатньо точних статистичних даних щодо цієї групи хворих не існує. Поширеність дитячого церебрального паралічу в країні складає 2-3 дитини на 1000 дитячого населення. В останні 10-15 років є тенденція до зростання цих показників, що зв’язано із поліпшенням обліку таких хворих, та із інтенсивною реанімацією малюків з ознаками тяжкої церебральної патології. Всі вищезгадані аспекти взаємопов’язані між собою. Використовуючи різні засоби та новітні методи в процесі корекції та фізичної реабілітації пацієнтів з ДЦП, ми зможемо провести найкращу інтеграцію цих людей в суспільство. Тому, що використання фізичної реабілітації надає можливість хворому почувати себе краще фізично, тим самим адаптуватися до життя, обслуговувати себе і при цьому не почувати себе тягарем для оточуючих, а навпаки бути корисним в суспільстві. А це вже є психологічна та соціальна реабілітація особи з інвалідністю.

Зараз у нашій країні користуються класифікацією К. Семенової, подібної до класифікацій F.R. Ford, Д. Футер, М. Цукер і Клубу Літтла (1959), але з деякими модифікаціями. Зупинимося більш детально на цій класифікації.

Згідно з цією класифікацією, виділяються такі форми захворювання:

1. Спастична диплегія – найчастіша форма ДЦП (понад 50 %), яка характеризується руховими порушеннями верхніх і нижніх кінцівок, однак ноги страждають більше, ніж руки. Ступінь залучення до патологічного процесу рук може бути різним: від виражених парезів до легкої незручності, яка виявляється у дитини при розвитку тонкої моторики. М'язовий тонус в ногах різко підвищений, дитина стоїть на напівзігнутих і приведених до середньої лінії ногах, при ходьбі спостерігається перехрещення ніг. Розвиваються контрактури у великих суглобах. Сухожильні рефлекси високі, відмічаються клонуси стоп. Викликаються патологічні рефлекси. При цій формі часто зустрічаються різні форми дизартрії, затримка психічного розвитку, часто з переходом в олігофренію.

2. Геміпаретична форма ДЦП передбачає порушення функцій однойменних кінцівок. У дитини може розвиватися затримка мовного розвитку за рахунок афазії, особливо при ураженні лівої півкулі. У 50 % випадків у дітей старшого віку спостерігаються гіперкінези, що з'являються в міру зниження м'язового тонусу. Психічний розвиток уповільнений. Ступінь затримки варіює від легкої до тяжкої. На затримку розвитку впливає наявність частих епілептіформних припадків.

3. Подвійна геміплегія характеризується руховими порушеннями у всіх кінцівках (тетрапарез), однак руки, звичайно, страждають більше, ніж ноги. М'язовий тонус часто асиметричний. Тяжке ураження веде за собою виражену затримку мовного і психічного розвитку. Діти не сидять, не ходять, не можуть себе обслуговувати. У дошкільному віці, коли рухова активність стає більш вираженою, у деяких дітей з'являється гіперкінезія. У більшості хворих виражений псевдобульбарний синдром. Сухожильні рефлекси високі, але можуть складно виникати через високий тонус і контрактури. Ця форма дитячого церебрального паралічу часто поєднується з мікроцефалією і малими аномаліями розвитку (дізембріогенетичними стигмами), що свідчить про внутріутробне ураження мозку. При подвійній геміплегії нерідко спостерігаються епілептиформні припадки. У зв'язку з тяжкими руховими розладами рано формуються контрактури і деформації.

4. Атонічно-астатична форма характеризується м'язовою гіпотонією. Тонічні шийні і лабіринтний рефлекси виражені нерізко, їх можна виявити

під час емоційного напруження дитини і в момент спроби здійснити довільні рухи. При цій формі церебрального паралічу на 2-3 році життя з'являються симптоми ураження мозочка: інтенсивний тремор, тулубна атаксія, розлади координації рухів. У цих хворих різко страждають статичні функції: вони не можуть тримати голову, сидіти, стояти, ходити, зберігати рівновагу. Сухожильні рефлекси високі. Часто бувають порушення у формі мозочкової або псевдобульбарної дизартрії. Відмічається виражена затримка психічного розвитку. Ступінь зниження інтелекту залежить від локалізації враження мозку. При ураженні переважно лобних часток домінує глибока затримка психічного розвитку. При переважному враженні мозочку психічний розвиток страждає менше, але в цьому випадку домінують симптоми враження мозочка.

5. Гіперкінетична форма характеризується переважним ураженням підкоркових утворень. Гіперкінези з'являються після першого року життя.

Сухожильні рефлекси високі. Часто спостерігаються мовні розлади.

Психічний розвиток страждає менше, ніж при інших формах, однак тяжкі рухові і мовні порушення утруднюють розвиток дитини, її навчання і соціальну адаптацію.

Інтелектуальна діяльність має важливе значення для означеного контингенту студентів, оскільки від ступеня навантаження розумовими операціями залежить фізичний стан та розвиток і рівень інтелекту взагалі, що дозволяє краще адаптуватися до умов навчальної діяльності. Інтелектуальна

діяльність з позицій фізіології характеризується великим розумовим навантаженням, яке зумовлене концентрацією уваги для сприйняття певних явищ чи об'єктів. Тому процес збудження в центральній нервовій системі (ЦНС) зосереджений в порівняно невеликій області нервових центрів, що призводить до швидкої втоми. Тому характерними рисами розумової праці прийнято вважати високе навантаження ЦНС і органів чуття при обмеженій руховій активності. Встановлено, що тривала гіподинамія характеризується послабленням аферентної стимуляції клітин головного мозку, що веде до перевантаження гальмівних процесів і зниження розумової працездатності. Розвивається виразна астенізація функцій ЦНС, зниження розумової працездатності, підвищувана втомлюваність, слабшає пам'ять, затрудняється логічне мислення. Гіпокінезія суттєво погіршує забезпечення внутрішнього гомеостазу організму, ключовим механізмом якого є злагоджена діяльність симпатичної та парасимпатичної ланок ВНД.

Важливим механізмом саморегуляції фізичного стану та рівня інтелектуальної діяльності є психічне здоров'я. У психології психічне здоров’я розуміється як стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хвороб, психічних симптомів та забезпечує адекватну адаптацію в умовах оточуючого середовища, регуляцію поведінки і діяльності [16]. Г. Апанасенко [3] зауважує, що у динаміці росту та розвитку людини розрізняють три аспекти: соціально-психічний, органічний (фізіологічний) і статевий. Соціально-психічний аспект розвитку людини характеризується особливостями формування і соціалізації її як особистості. Тому для характеристики розвитку в юнацькому віці необхідно використовувати дані обстеження їх психічних та особистих якостей.

М. Антропова з співавторами [1] у своїх обстеженнях учнів трьох типів шкіл (гімназія, навчально-виховний комплекс, муніципальна школа) вивчала фізіолого-гігієнічний вплив на динаміку розумової праці, учбового навантаження, ступеня втоми та стану здоров’я. Встановлено, що в умовах надмірного навчального навантаження та порушення фізіолого-гігієнічних вимог щодо організації режиму дня існує тенденція до стрімкого падіння рівня розумової працездатності та різкого зростання втоми. Динаміка розумової працездатності, а також ступеня втоми під кінець тижня, свідчить про більшу спрямованість і бажаність з психолого-педагогічних та медико-фізіологічних позицій використання індивідуально-диференційованої та розвинутої систем навчання у порівнянні з традиційним навчанням. Надмірність сумарного навантаження та порушення режиму дня нівелюють різницю у будь-якій з педагогічних новацій [2].

Дослідження ряду авторів щодо аудіо-мовної і зорової пам'яті у молоді показали зв’язок різноманітних показників пам'яті з віком і статтю, а також залежність від методичних особливостей навчання і його успішності [10, 14, 29]. Зв’язок показників пам’яті з успішністю навчання не має прямої кореляційної залежності у різних вікових групах. Слухова та зорова пам’ять

пов’язана з індивідуальним латеральним профілем і характеризується статевим диморфізмом. Статевий диморфізм у функції пам’яті можливо пояснити, з одного боку гетерохронією дозрівання вищих психічних функцій, а, з другого боку, відносним гальмуванням функціональної активності лівої півкулі, імовірно, внаслідок гормональних впливів у ранньому онтогенезі [12; 34]. Дослідники приходять до думки, що розвитку аудіо-мовної пам'яті сприяють ті методики навчання, де достатньо уваги приділяється заняттям ритмікою, музикою, малюванням, тобто розвитку право-півкульних функцій [31; 22; 23].

У деяких дослідженнях встановлено, що незалежно від систем навчання, значне навчальне навантаження стає надмірним, у разі неврахування вікових можливостей людини, а що у свою чергу призводить до погіршення стану здоров’я [36; 37].

Розвиток психофізіологічних функцій юнаків характеризується гетерохронним розвитком окремих показників [37].

Розвиток процесів уваги і пам’яті у підлітковому та юнацькому віці характеризується зростанням можливостей психофізіологічних функцій. В той же час, інтенсивний розвиток мислення сприяє формуванню нових навичок розумової діяльності [21].

У віці 17-19 років розумова працездатність студентів з ДЦП при виконанні навчальних процесів характеризується істотним поглибленням розумової діяльності [21]. При цьому, процеси уваги і пам’яті формуються повною мірою і відповідають рівню дорослої людини.

Ефективність розумової працездатності юнаків багато в чому визначається індивідуально-типологічними характеристиками вищої нервової діяльності [15]. Але, значною мірою ефективність розумової діяльності також залежить від ступеня біологічного дозрівання організму [30].

Сучасне суспільство приділяє нові вимоги до осіб з функціональними обмеженнями у всіх сферах життя. Особливо це стосується студентів на етапі формування їх як особистості, а саме у період навчання та набуття професійних навиків.

Якщо у психології психічне здоров’я розуміється як стан душевного благополуччя [20], то стосовно психофізіологічних функцій, здоров’я – це насамперед можливість ефективно виконувати розумову діяльність, згідно індивідуально-типологічних властивостей вищої нервової діяльності [17].

Під індивідуально-типологічними характеристиками вищої нервової діяльності людини розуміються нейродинамічні функції, до яких відносяться основні властивості нервових процесів, розумова працездатність та ступінь активації нервової системи [25, 26, 32]. Основними властивостями нервових процесів, за І. Павловим є: сила, врівноваженість та рухливість нервових процесів [28].

Сила нервових процесів характеризується працездатністю головного мозку [28]. Можливість утримання стану нервової системи між збудженням та

гальмуванням в оптимальному режимі визначає працездатність головного мозку.

За М. Макаренком працездатність головного мозку може визначатися за допомогою методики переробки інформації зростаючої складності [35]. Швидкість виникнення, протікання та припинення нервових процесів визначає їх рухливість [28]. Інакше кажучи, рухливість нервових процесів – це швидкість взаємодії збудження та гальмування у нервовій системі людини. Б. Теплов запропонував гіпотезу про взаємозв'язок між чутливістю, реактивністю нервової системи і силою нервових процесів. Крім того, було запропоновано самостійну властивість нервової системи – лабільність нервових процесів [32].

В. Небиліцин вказував на властивість нервової системи – динамічність, яка характеризується швидкістю залучення часових зв'язків, легкістю, з якою нервова система генерує процеси збудження та гальмування [26].

Однак, Б. Теплов не пов'язував лабільність нервової системи із рухливістю нервових процесів, а В. Небиліцин взагалі не вказував на цю властивість [32].

Дослідження розвитку основних властивостей вищої нервової діяльності у підлітковому та юнацькому віці показало гетерохронність розвитку механізмів інтегративної діяльності мозку людини [13]. Морфофункціональне дозрівання мозку людини проходить поряд із формуванням властивостей основних нервових процесів [39].

Дослідження особливостей розумової працездатності вказують на прискорення розвитку коефіцієнту сили нервової системи і рухливості нервових процесів у студентів із ДЦП порівняно із здоровими студентами, враховуючи функціональні обмеження організму [39].

Згідно з даним ряду авторів, працездатність певного виду діяльності людини являє собою інтегральний комплекс функцій, характеристик і якостей, що обумовлюють різноманітні форми організації фізіологічних систем організму, які сприяють виконанню роботи. Працездатність є результатом взаємодії організму із середовищем. Динаміка формування результату діяльності людини визначається видом діяльності і залежить від функціонального стану. Збільшення складності інформаційно-часової структури зовнішнього навантаження приводить до зростання залежності ефективності виконуваної роботи від функціонального стану [24].

Функціональний стан організму людини являє собою інтегральну характеристику фізіологічних систем у єдиній площині. Функціональний стан людини в кожний даний момент часу визначається процесами обміну речовин, енергії та інформації, а також часовою синхронізацією різноманітних структурних рівнів біосистеми [27]. У динаміці діяльності людини функціональний стан організму багато в чому визначається параметрами ефективності самої діяльності. Таким чином, для вивчення ефективності розумової діяльності у юнацькому віці достатньо вивчати властивості основних

характеристик, які відображають стан морфофункціонального дозрівання мозку.

Адаптація до діяльності – одна з форм поведінкової активності людини. Кінцева мета будь-якого виду адаптації – утворення функціональної системи оптимізації діяльності людини у взаємодії з параметрами фізіологічних функцій організму.

Вегетативний тонус дає уявлення про гомеостатичні можливості організму, а вегетативне забезпечення діяльності – про адаптивні механізми.

Таким чином, розглядати особливості формування розумової працездатності студентів з ДЦП необхідно у взаємозв'язку із особливостями фізичного розвитку, вегетативними показниками і психофізіологічними функціями, з позицій системного підходу [33]. Такий підхід дає можливість розуміння процесу морфофункціонального стану як формування системи у студентів з ДЦП.

У зв'язку із наявністю взаємозв'язку між властивостями розумової працездатності і розвитку психофізіологічних функцій та ефективністю навчальної діяльності виникає питання про взаємообумовленість цих обох факторів [40].

Деякі дослідження вказують на негативний вплив зростання навчального навантаження на стан психофізіологічних функцій у підлітків та юнаків [15]. Є дані про зниження рівня здоров'я та темпів фізичного розвитку сучасної молоді [19].

Таким чином, підводячи загальний висновок, можна зазначити наявність у сучасній науковій літературі даних про особливості формування психофізіологічних функцій в онтогенезі, властивостей нервових процесів, а також зв'язок розумової працездатності людини із соматичним станом та характером навчальної діяльності.

Достатня кількість наукових праць присвячена вивченню особливостей фізичного розвитку та стану здоров'я студентів з ДЦП.

Однак, можна зазначити, що недостатньо вивчено особливості розумової працездатності, функціонального стану студентів з ДЦП, формування психофізіологічних функцій. Крім того, практично відсутні дані про зв'язок між компонентами розумової працездатності, особливостями формування психофізіологічних функцій та соматичного розвитку у студентської молоді з ДЦП, в залежності від умов навчальної діяльності.

Вивчення цих питань має як наукове, так і соціальне значення, особливо в період реформування системи вищої освіти України та інтеграції вітчизняних спеціалістів у міжнародну наукову спільноту. Саме тому особливо актуальним питанням, що підлягає подальшому вивченню, є дослідження корекції розумової працездатності у студентів з ДЦП в навчальній діяльності в залежності від умов навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Агарков В.Й. Гигиенические основы нормирования умственной нагрузки младших школьников : автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 19. 00. 02. / Інститут гигиены и физ. воспитания. Москва, 1987. 42 с.
2. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам / под ред. Д.В. Колесова. Москва : Педагогика, 1987. 149 с.
3. Александрова Н. И., Шульга Т. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики „Нерешаемая задача". *Вопросы психологии*. 1987. № 6. С. 130–132.
4. Аминев Г. А., Буянкина В. В., Буянкин В. В. О соотношении между параметрами вызванного потенциала и объемом запоминания при однократном предъявлении вербальной информации. *Вопросы психологии*. 1975. №3. С. 129–132.
5. Асеев В. Г. Проблема монотонности в исследованиях зарубежных психологов. *Вопросы психологи*. 1975. № 1. С. 163–166.
6. Асеев В. Г. Мишин Ю. Т. Режим труда и отдыха при выполнении особо монотонной работы. *Вопросы психологии*. 1971. №2. С. 110–120.
7. Аулик И.В. Определение физической работоспособности в клинике и спорте. Москва : Медицина, 1979. 192 с.
8. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. Москва : Медицина, 1966. 267 с.
9. Бех І.Д. Праця – головний вихователь школярів: Психологічний аспект трудового виховання молодших школярів. Київ : Знання, 1983. 32 с.
10. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. 452 с.
11. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под редакцией Д.И. Фельдштейна. Москва : Институт практической психологии, Воронеж: НПО „МОДЭК". 1995. 352 с.
12. Большой энциклопедический словарь : В 2-х тт. / гл. ред. А.М. Прозоров. Москва, 1992. Т.2. 753 с.
13. Борисов П. П. Психофизиологические причины неуспеваемости и второгодничества, пути их преодоления (на материале школ Якутии). Якутск, 1980. 95 с.
14. Будилова Е. А. Психологическая теория И. М. Сеченова и современная психологическая наука. *Психологическая наука*. 1980. Т.1. №1. С. 110–119.
15. Бутивщенко Л. Н. Особенности развития мыслительных операций у младших школьников в процессе обучения : дис. ... канд. психол. наук: 19. 00. 07 ; КГПИ им. А.М. Горького. Киев, 1989. 214 с.
16. Вайнруб Е. М. Работоспособность школьников в связи с ускорением их развития. *Итоги углубленного изучения состояния здоровья школьников за последние 5 лет*. Москва, 1971. С. 27–28.
17. Вайнруб Е. М., Молдавская С. И. Влияние активного отдыха во время перемен на работоспособность школьников. *Научная сессия по гигиене учебного режима, политехнического и производственного обучения школьников*. Львов, 1963. С. 5–6.
18. Вопросы психологии личности школьника / под ред. Л.И. Божович, Л. В. Благонадежиной. Москва : АПН РСФСР, 1962. С. 277–332.
19. Гальперин П. Я. Введение в психологию / под ред. и предисл. А.И. Подольского. Москва : Университетское, 1999. 332 с.
20. Гарштейн Р. С. Работоспособность студентов и ее зависимость от режима труда и отдыха. *Совершенствование режимов труда и отдыха студентов* : тез. докл. респ. межвузовского науч.-теорет. семинара. 7–8 декабря 1972 г. Минск. 1972. С. 76–80.
21. Гигиена политехнического обучения учащихся средней школы / М. В. Антропова, Л. В. Михайлова, Г. П. Сальникова, Ц. Л. Усищева. Москва : АПН РСФСР, 1958. 75 с.

22. Гильбух Ю. З. Понятие зоны ближайшего развития и его роль в решении актуальных задач педагогической психологии. *Вопросы психологии*.1987. №3. С. 63–68.

23. Гильбух Ю. З. Психодиагностика в школе. Москва : Знание, 1989. 80 с.

24. Грижко Н. Т. Методические рекомендации по организации суточного режима жизнедеятельности. Киев : КМУГА, 1994. 28 с.

25. Давыдов В. В., Пушкин В. Н., Пушкин А. Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения. *Вопросы психологи*. 1972. № 6. С. 124–132.

26. Задорожный Б.В. Исследование корреляционных связей между показателями некоторых психических функций и успеваемости студентов. *Гигиена и санитария*. 1982. № 9. С. 94–95.

27. Запорожец А. В. Избр. психол. Труды в 2-х т. Т.1. Психологическое развитие ребенка. Москва : Педагогика, 1986. 320 с.

28. Иванов С. И. Влияние физических упражнений на некоторые стороны умственной деятельности студентов в течение учебного дня : материалы науч. конф. вузов по физическому воспитанию. Львов : ЛГУ, 1969. С. 52–54.

29. Интегральная оценка работоспособности при умственном и физическом труде / Е. А. Деревянко и др. Москва : Экономика, 1976. 76 с.

30. Корольчук М.С. Психофізіологія працездатності корабельних спеціалістів в екстремальних умовах : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.02. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Киев, 1996. 33 с.

31. Костюк Г. С. Обучение и развитие личности. Киев : Радянська школа, 1968. 46 с.

32. Круглова Н.В. Произвольная регуляция деятельности и физическое утомление. *Вопросы психологии*. 1976. № 2. С. 138–141.

33. Кулак А. И. Кортикальная регуляция утомления при мышечной работе и восстановление работоспособности при отдыхе человека : автореф. дис. ... канд. биол. наук: 19.00.07 ; Белорусский гос. ун-т им. В.И. Ленина. Минск, 1953. 18 с.

34. Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива. Москва : Педагогика, 1988. 126 с.

35. Мухина В.С. Личность отрока. *Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество*. 2-е изд. Москва : Академия, 1998. С. 398–421.

36. Навакатикян А. О., Крыжановская В. В. Возрастная работоспособность лиц умственного труда. Киев : Здоровье, 1979. 208 с.

37. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. Москва : Педагогика, 1988. 136 с.

38. Попов С. Н. К вопросу о рациональном режиме умственной и физической деятельности студентов / С.Н. Попов, К.А. Кафанов, А.М. Гамаль-Зль-Дина, А.Б. Лагутин. *Гигиена и санитария*. 1982. №5. С. 26–29.

39. Психофизиологическое исследование динамики умственной работоспособности / Е. И. Домонтович, В. М. Коган, А. Н. Куренкова, Н. Б. Шабалина. *Вопросы психологии*. 1970. №6. С. 86–92.

40. Равен Дж. и др. Цветные прогрессивные матрицы / Дж.Равен и др. Москва : Кошто-центр, 1995. 264 с.

3.3. Дослідження розумової працездатності студентів з нормальним онтогенезом та з дитячим церебральним паралічем

Загальновизнано, що найбільш оптимально навчальний процес проходить в час активної діяльності студента, тобто, в час його найвищої працездатності. Спираючись на фундаментальні наукові дослідження з проблеми оптимізації навчання Н. Бібік, О. Савченко, дотримуватимемося надалі думки про те, що працездатність студентів передбачає стійку спрямованість на пошук нового, виявлення ініціативи, самостійності у виборі об'єкта діяльності, оригінальності способів і результатів цієї діяльності, а також у вмілому використанні знань, умінь і навичок, в умінні побачити нове завдання в звичайному і повсякденному.

З точки зору педагогічної науки діяльність особистості включає роботу сприйняття, уваги, пам'яті (невимушеної, побудованої на інтересі; вимушеної, що спирається на зусилля волі, другу систему мислення і уяву). Оптимальний розвиток можливий за умови включення в них сенсорних, інтелектуальних, емоційно-вольових процесів. Для того, щоб діяльність стала оптимальною, необхідно чітко визначити „інструменти" предметних дій – способів, операцій, тощо. Без них неможливо ні розв'язувати поставлені завдання, ні виконувати предметні дії.

Оптимізація працездатності студента з ДЦП є передумовою і результатом розвитку особистості. Вона проявляється в характері сприйняття, реакції на нові знання (переробка), кількості пізнавальних запитань. Оптимізація працездатності – один з показників ефективно організовуваної навчальної діяльності у вищому навчальному закладі: з одного боку, вона стимулює розвиток самостійності студентів, їх підхід до оволодіння змістом освіти; з іншого – спрямовує викладача до самоосвіти, до пошуку шляхів досягнення високої результативності навчання, тому що являє собою своєрідний показник педагогічної майстерності, його вміння організовувати пізнавальну діяльність. Взаємодія, взаємозалежність і взаємообумовленість оптимізації працездатності і пізнавальної активності виражені в моментах: по-перше, оптимізація навчальної діяльності завжди спрямована на засвоєння нових знань (сприймання інформації), а пізнавальна активність має місце і під час засвоєння знань, і під час їх відтворення (переробка інформації), закріплення; по-друге, оптимізація співвідноситься з творчими здібностями як родове і видове поняття, але формування цих двох якостей можливе лише в процесі активної інтелектуальної діяльності.

Працездатність – це перш за все осмислена мотивована дія, намагання і здатність учинити відповідно до своїх особистих переконань, думка С. Рубінштейн. Найвищий рівень працездатності – не просто утворення зразка нового розуміння, а утворення особистого способу мислення і дії, на думку Н. Половнікова.

Так, ще А. Ухтомський, аналізуючи стан готовності учня до навчальної діяльності, визначає його як „оперативний спокій”, який може виникати на різних рівнях.

Для розуміння сутності психологічної підготовленості до діяльності велике значення мають дослідження, які присвячені феномену установки Д. Узнадзе, А. Прангішвілі та ін.

Так, М. Махмутов стверджує, що оптимізації працездатності досягають шляхом розвитку їхньої пізнавальної активності, в результаті чого формуються їхні здібності і їхні вміння самостійно вчитися [20]. М. Данилов, торкаючись учнівської працездатності, визначає ряд ознак – прагнення і вміння самостійно мислити, здатність орієнтуватися в новій ситуації, знайти підхід до нового завдання, бажання не тільки розуміти знання, що засвоюються, але й шляхи їх здобування .

О. Гришко порушує питання про формування у школярів з особливостями функціонального стану умінь доказово міркувати, оскільки саме ці вміння є показником здатності до різноманітної розумової діяльності зі знайомим та новим матеріалом [7]. Оцінюючи діяльність школярів, зауважує О. Гришко, вчитель повинен також враховувати і їхні індивідуальні особливості. Необхідність індивідуального підходу зумовлюється тим, що рівень пізнавальної активності, ставлення до навчання не у всіх дітей однакове.

У процесі аналізу літератури було встановлено також, що успішне формування особистості школяра можливе на основі позитивних емоцій.

В. Котирло розробила спеціальну методику, яку ми також використали для студентів з ДЦП. За якою учнів ділять на три основні типи [17]:

I – учні з високим рівнем працездатності;

II - учні з середнім рівнем працездатності;

III – учні з низьким рівнем працездатності.

Ставлення до навчання студентів з ДЦП зумовлене стійким інтересом, середнім рівнем активності, середнім темпом роботи, характеризує групу студентів із середнім рівнем працездатності. Тому викладачеві, оптимізуючи працездатність цих студентів, слід сконцентрувати увагу на активізації їх пізнавальної діяльності. Хоча, як вважає автор, студенти даної групи іноді прикладають більше зусиль до навчання, ніж студенти з високим рівнем працездатності. Важливим при цьому є необхідність уміння показати дітям їх успіхи, вселити віру в успішне завершення діяльності. Для студентів з ДЦП з високим рівнем працездатності притаманне таке ставлення до навчання, що характеризується проявом стійкого пізнавального інтересу до навчальних предметів, активністю, ретельністю. Тому студентам цього рівня працездатності, доцільно поряд з основними навчальними завданнями давати додаткові і, передусім, творчі завдання, проблемно-пізнавальні, завдання на порівняння, тобто більш ускладнені навчальні завдання.

П. Блонський класифікував причини зниження працездатності й розробив загальні рекомендації для її ліквідації.

На перше місце він ставить причини „послаблення успіху й падіння ентузіазму” студентів у навчанні, щоб вберегти студента з ДЦП від ситуації, коли через певні обмеження у психо-функціональному стані у нього почне формуватися комплекс неповноцінності до навчальної діяльності. П. Блонський рекомендує педагогам працювати за такими прогресивними методиками, які дозволяють переважній більшості студентів з патологією добре засвоювати навчальний матеріал, а навчальний процес будувати так, щоб він викликав в учнів якомога більше позитивних емоцій. На кожному етапі навчання акцентувати увагу на досягненнях, вселяючи таким чином впевненість в його можливостях, віру в позитивну перспективу, підкріплюючи цим загальний позитивний емоційний фон.

Далі вчений вирізняє „неправильне спрямування зусиль у процесі навчання”. Неправильне спрямування своїх зусиль здебільшого відбуваються тоді, коли викладач оперативно без пояснень викладає матеріал, не цікавиться рівнем опанування цим матеріалом студентів. Докладне ознайомлення студента з механізмом засвоєння знань, підведення його до високого рівня володіння означеним механізмом (сприймання інформації, переробка інформації, гармонія функціонального стану організму) – основа підвищення працездатності.

Фактор „відсутності причини, що спонукає студента з ДЦП до подальшого вдосконалення знань, умінь та навичок” тобто, відсутності стимулів і позитивних мотивів у процесі навчання – об’єктивні труднощі наступного етапу навчання. Уникнути цих труднощів, на думку П. Блонського, можливо тільки створюючи нові навчальні психолого-педагогічні системи, які розвивають у заданому напрямі природні задатки особистості.

Трапляється, що стан, коли вже сформована навичка, заважає утворенню нової. Така ситуація виникає, здебільшого: за відсутності цілеспрямованості керування процесом формування найважливіших навчальних навичок і його стихійному протіканні; за умови, коли викладач не володіє чи недостатньо володіє вміннями формувати умовні рефлекси на ґрунті безумовних.

До причин, які викликають невстигання, П. Блонський відносить також втому. З поняття „втома” як психофізичного стану, який викликаний роботою, випливає, що необхідно провести різку межу між втомою і перевтомою. Втома є наслідком будь-якої праці, і являє собою нормальне явище. Як наслідок нормальної праці, втома є природним явищем, якщо нормальна праця чергується з відповідно нормальним відпочинком. Але в практичній діяльності бачимо інше: відпочинок часто надається із запізненням або буває недостатнім. Тоді студент з ДЦП починає навчання з мінусом у напрузі своїх сил – у нього спостерігається перевтома. Таким чином, нарощується „виснаження”, яке є руйнівним початком студентського життя. Це і є те явище, яке ми називаємо перевтомою. Втома надзвичайно швидко наступає для студентів з ДЦП, це спричинено хибними траєкторіями, зайвими рухами, розсіюванням уваги, нерівномірний розподіл часу між видами навчальної діяльності.

Щоб втома не переростала в перевтому, навчання, на думку П. Блонського, має відповідати і за тривалістю, і за інтенсивністю силам студентів, своєчасно чергуватися з відпочинком, який здатний відновити втрачені сили.

Зіткнувшись із першими такими труднощами, не отримавши вчасно допомоги, студенти з ДЦП перестають розуміти матеріал. На перших стадіях це мало помітно. Але з часом завдання ускладнюються, кожне з них потребує дедалі більшого часу та зусиль. Тому для багатьох студентів починаються роки нудного відсиджування занять або відвертого зубріння.

Відомий метод Бургерштейна [6], який полягав у тому, що педагог давав своїм учням серії простих задач на додавання і віднімання, для розв'язання кожної з яких потрібно було близько 10 хвилин. Між кожними двома задачами була пауза в 10 хвилин, під час якої вчитель збирав розв'язані вже задачі і роздавав нові. Весь дослід тривав 55 хвилин. Загальний кінцевий результат такий: протягом усієї тривалості досліду працездатність сама собою помітно підвищувалась на окремих проміжках часу. Але кількість правильно розв'язаних задач виросла саме в останній проміжок часу на 40%. Хоча в той же час помітно змінилася якість робіт і кількість помилок зросла. Крім того, у значної частини школярів, а саме у 43%, було помітно під кінець експерименту значне падіння працездатності взагалі.

Таким чином, протягом лише однієї робочої години спостерігались явища перевтоми.

Інший метод дослідження застосовувався російським вченим В. Сікорським. Він пропонував школярам на початку і в кінці кожного класного уроку писати невеликі диктанти. За його спостереженнями кількість помилок під впливом перевтоми збільшувалась на 33%.

Подібний метод практикував і Гепфер в Берліні, за дослідженнями якого кількість помилок на початку зменшувалась, але потім в міру втоми прогресивно зростала. Окрім того він помітив, що після більш-менш тривалої роботи почерк учнів значно погіршувався.

У Великобританії й США застосовували досить цікаві способи визначення розумової перевтоми за допомогою метода запам'ятовування. Учням читали декілька (6-10) невеликих чисел у різній послідовності і з певною швидкістю. А вони повинні були повторити їх потім напам'ять. Спостереження проводились до і після уроків, і тут теж зростаюча кількість помилок у відповідях слугувала критерієм перевтоми від навчання.

Отже, результати, одержані абсолютно різними методами, однаково підтверджують, що на початку занять помітне значне підвищення працездатності, але потім кількість і, особливо, поріг роботи помітно зменшується.

Ось чому при нормуванні навчального навантаження студентів з ДЦП важливо забезпечити встановлені для кожної групи, напряму підготовки певні нормативи, від яких в подальшому буде залежати належний рівень працездатності.

Працездатність студента, тобто здатність розвивати максимум енергії, економно її витрачати, досягти поставленої мети при якісному виконанні розумової роботи, забезпечує оптимальним станом різних функцій організму в їх сукупності. Тривалість безперервного виконання будь-якого навчального чи практичного завдання на занятті має свою межу. При плануванні і проведенні занять, при визначенні об'єму навчального матеріалу і часу, необхідного для їх виконання, потрібні оптимальні значення безперервної тривалості темпу роботи у процесі окремих видів навчальної діяльності. А при упорядкуванні системи занять з цієї теми дуже важливо визначати приблизну кількість необхідних вправ і повторень для свідомого і міцного засвоєння, для вироблення відповідних умінь і навичок.

Все це призводить до висновку, що вирішити проблему оптимізації навчальної діяльності вищого навчального закладу для студентів з ДЦП можливо лише в тому випадку, коли викладацький склад не тільки володіє всіма компонентами процесу, але й умінням вибирати найбільш оптимальну для сучасних умов структуру, стратегію і тактику процесу навчання, конкретизуючи їх на основі врахування умов студентського контингенту та індивідуальних психо-фізіологічних особливостей кожного студента.

Оволодіння раціональними прийомами навчальної діяльності організовується однаково для всього контингенту. Але способи навчальної діяльності, які формуються на цій основі, завжди індивідуальні. Спосіб навчальної діяльності – це накопичений досвід навчання, ставлення студента до змісту, виду і форми навчального матеріалу. В цьому розумінні спосіб навчальної діяльності характеризує індивідуальні особливості пізнавальної активності студентів в сприйманні інформації, переробці інформації та індивідуальні особливості у функціональному стані організму та фізичному розвитку.

В сучасній педагогіці оптимізації працездатності приділяється належна увага: вивчаються основні показники пізнавальної активності (М. Лісіна, А. Матюшкін, В. Юркевич); залежність її прояву від психофізіологічних особливостей (Е. Голубєва, Б. Кадиров, Е. Клімов); співвідношення пізнавальної активності з індивідуальними характеристиками особистості, її нахилами, здібностями (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов); взаємозв'язок загальних і спеціальних здібностей (З. Калмикова, В. Крутецький, Н. Лейтес); психолого-педагогічні умови формування пізнавальної активності в процесі навчання (П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Н. Менчинська, В. Рубцов, Н. Тализіна, І. Якиманська та ін.); основні показники оптимізації працездатності в процесі оволодіння знаннями.

Опираючись на ці дослідження, виходимо з того, що індивідуальні відмінності в пізнавальній активності мають місце у студентів з ДЦП, які проявляються перш за все в ініціативності і самостійності, можуть бути виявлені і зафіксовані не тільки в результативності оптимізації діяльності, але й в процесі її здійснення: в особливостях побудови, умовах реалізації.

Простежимо, як співвідносяться ідеї оптимізації з вимогами до навчальної діяльності інтегрованого типу.

Характерна риса практичного заняття – логіка побудови процесу навчання. Головне на практичному занятті – застосування знань і умінь в процесі вирішення навчальних завдань. У ході їх вирішення здійснюється постійний зворотний зв'язок (самоперевірка, взаємоперевірка, самокорекція, взаємокорекція). Основний час практичного заняття витрачається на продуктивну діяльність студентів під керівництвом викладача.

Ще одна характерна риса лекційного заняття – формування особистості студента, яке передбачає організацію навчальної діяльності студентів з ДЦП із урахуванням їх реальних навчальних можливостей. У процесі навчання важливого значення набуває діагностика внутрішніх резервів особистості студента та пошук інноваційних технологій навчання. Особливого значення набуває рефлексія, яка дозволяє студентам в процесі організації та виконання самостійної навчальної діяльності.

Найважливіша вимога до аудиторного заняття вищого навчального закладу – оптимізація всіх його елементів. Ця вимога передбачає: реалізацію комплексу завдань освіти і загального розвитку студентів; вибір методів, засобів, форм, які оптимальні для цієї категорії студентів.

Ю. Бабанський так показав особливість співставлення процесу планування навчання в традиційній практиці навчання, коли ідеї оптимізації працездатності не враховувалися і там, де принцип оптимізації був провідним, ми врахували цей принцип під час навчальної діяльності студентів з ДЦП [4].

Як бачимо, як у першому, так і в другому випадках (табл. 3.1.) плануються завдання заняття, розкривається їх зміст, добираються методи, засоби, темп навчання і .ін. Але в другому випадку все пронизано принципом вибору оптимального варіанта.

Таблиця 3.1.

Порівняльний аналіз планування та оптимізація навчальної діяльності

№	*Процес планування навчання без урахування принципу оптимізації працездатності*	*Процес планування навчальної діяльності з урахуванням принципу оптимізації*
1.	Планування лише освітніх завдань, без урахування особливостей контингенту	Комплексне планування завдань працездатності освіти, виховання інтелектуального,емоційного розвитку. Конкретизація навчання з урахуванням реальних можливостей контингенту
2.	Планування навчального матеріалу без цілеспрямованого виділення в ньому головного	Чітке виділення головного в змісті навчального матеріалу

Продовження табл. 3.1.

3.	Стандартний вибір послідовності основних етапів уроку (опитування, пояснення, засвоєння і т.ін.)	Осмислений вибір послідовності виявлення знань із попередньої теми, вивчення нового матеріалу, його систематизація
4.	Застосування методів і засобів навчання за виробленим стереотипом, без наукового обґрунтування вибору	Вибір найкращого для цих умов співвідношення методів, засобів навчання. Внесення необхідних корективів в методи навчання під час заняття
5.	Стандартний вибір форми навчання. Відсутність диференційованого підходу до слабовстигаючих та найбільш підготовлених студентів	Обґрунтований вибір форм навчання, диференційований під-хід до слабовстигаючих і най-більш підготовлених студентів з ДЦП
6.	Стандартність темпу навчання і розподілу часу між етапами занять. Визначення об'єму домашнього завдання без урахування встановлених нормативів часу і без координації його з іншими дисциплінами	Обґрунтований вибір темпу навчання. Визначення обсягу самостійної роботи студентів з ДЦП з урахуванням діючих нормативів. Координація об'єму самостійної роботи з іншими дисциплінами
7.	Пристосування навчання тільки до існуючих умов	Прагнення покращити умови навчальної діяльності для студентів з ДЦП
8.	Аналіз результатів навчання без врахування витрат часу на самостійну роботу	Аналіз результатів навчання у виховному, освітньому, розвиваючому аспектах. Урахування раціональності витрати часу на організацію самостійної навчальної діяльності

Співставляючи ці два варіанти дій викладача, помічаємо, що у другому випадку викладач бачить, якими результатами працездатності володіють його студенти.

Якими способами він має підтримувати й раціонально витрачати її, над чим йому потрібно ще працювати, щоб максимально оптимізувати працездатність студента.

Лише у другому випадку викладач усвідомлює, що для справи потрібне не окреме покращення окремого результату, а цілісне бачення всієї системи заходів оптимізації, вибір оптимального варіанту навчання, а, отже, й підвищення загальної працездатності студентів з ДЦП. Практика навчання вимагає, щоб педагог здійснював вибір методів осмислено, опираючись на самоаналіз своєї діяльності. І уявлення про оптимальний комплекс методів завжди має бути конкретним: те, що для одних умов є вдалим, ефективним, для інших умов – зовсім не прийнятним. Щоб цього не сталося, як радять М. Антропова, І. Раченко, М. Черпінський, необхідно вчасно помічати, коли втрачається інтерес до виду занять та падає працездатність.

При цьому радять вони більш предметно адаптувати навчальний матеріал до навчальних можливостей студентів, який відповідав би індивідуальним

можливостям, тобто він має одночасно містити в собі інтелектуальне задоволення та піднесений емоційний компонент.

Керуючись результатами аналізу науково-методичної літератури та роботи практиків, доходимо висновку, що підвищення працездатності студентів з ДЦП можливе за рахунок оптимізації навчальної діяльності. Оптимізацію навчальної діяльності вищого навчального закладу, спрямовану на підвищення його результативності, доцільно розглядати як єдність трьох складових (шляхів оптимізації):

1) психолого-педагогічної програми фізичного розвитку студентів з ДЦП, мета якої – зробити навчання усвідомленою потребою студента, її суть полягає у розвитку в студентів пізнавальних процесів та уваги, формуванні у них способів навчальної діяльності, старанності, працьовитості, цілеспрямованості, самооцінки, найбільш сприятливої для успішного оволодіння знаннями;

2) вибір оптимальних методів навчання;

3) технологія продуктивності засвоєння обсягу знань і умінь, щодо пропорційності кількості матеріалу, що вивчається.

Зростання значення людського компоненту в умовах прискореного науково-технічного розвитку суспільства, коли різко збільшується психологічне й фізичне навантаження на людину в усіх сферах її діяльності, актуалізували проблему дослідження закономірностей розумової працездатності студентів, урахування яких у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу може достатньо оптимізувати пізнавально-перетворюючу діяльність з одночасним збереженням їх фізичного та психічного здоров’я.

Дослідження психологічних механізмів розумової працездатності студентів та виявлення сутнісної динаміки розумової працездатності (сприймання інформації, переробка інформації, компонент функціонального стану), які детермінують швидкість і якість тривалої розумової праці, свідчить про домінування в наукових дослідженнях вивчення психологічних аспектів розумової праці. Оскільки досягнення в галузі фізіології не дозволяли науковцям глибоко зрозуміти сутність функціонування фізіологічних систем організму під час ефективної розумової працездатності студентів з ДЦП, то вчені переважно зосередилися на вивченні внутрішніх психологічних умов розумової працездатності, складовими якої є тренованість до виконання розумової праці, як часова характеристика напруженої діяльності.

Підкреслимо, що питання впливу зовнішніх умов навчальної діяльності вищого навчального закладу, які безумовно впливають на розумову працездатність студентів з ДЦП, дослідники цих років в експериментальних пошуках не торкалися.

В останні десятиріччя здійснено ряд досліджень психологічних показників розумової працездатності особистості, переважно стійкості уваги, у психолого-педагогічних працях з питань формування культури розумової праці дитини та її здорового способу життя. Важливими науковими здобутками

експериментальних досліджень означеної вище проблематики є виокремлення в структурі певного новоутворення особистості показника її розумової працездатності. Серед них варто наголосити на дослідженнях: зв'язку особистісних та індивідуально-психологічних особливостей у розумовій працездатності [10; 11; 22]; психологічної готовності студента з ДЦП до оволодіння навчальною діяльністю [15; 16; 19]; психологічних особливостях адаптації [21]; психологічного забезпечення адаптації школярів до навчальної діяльності [1; 3; 18]; формування „Я" – концепції з труднощами у навчанні [8; 24]; умови та критерії особистісного зростання в основних психологічних теоріях [2; 13; 23]; співвідношення характеристик діяльності студентів в умовах дефіциту часу [5; 9; 14; 12] та ін.

Отже, у сучасних умовах дослідження розумової працездатності студента з ДЦП здійснюється відповідно до теоретико-методологічних підходів теорії функціональних систем, згідно з якою вивчаються психофізіологічні прояви показників трьох функціональних систем організму людини та їх вплив на ефективність навчальної діяльності; компонентів розумової працездатності (інтелектуальний компонент: сприймання інформації, переробка інформації, соматофункціональний стан: артеріальний тиск (систолічний, діастолічний), частота серцевих скорочень; здатність до руху; індивідуально-діяльнісний компонент, згідно яких досліджуються окремо спонукальні чинники взаємодії особистості та середовища, або ж дезінтеграційні процеси внаслідок появи стомлення, чи глибинні механізми регуляції діяльності.

Важливість кожного із проаналізованих нами підходів очевидна. Однак для педагогічної психології особливе значення має психологічна теорія працездатності, згідно з якою дезінтеграція головних психічних процесів особистості детермінуються сприйманням та переробкою інформації зниженням діяльності функціонального стану у процесі тривалої та напруженої розумової праці. Важливим для нашого дослідження видається те, що представники цього напряму сприймання інформації, переробки інформації студентів з ДЦП розглядають як окрему стадію динаміки її розумової працездатності.

Список використаних джерел:

1. Аветисян Л.Р., С.Г. Кочарова. Изучение влияния новейшей учебной нагрузки на состояние здоровья учащихся. *Гигиена и санитария*. 2001. №6. С. 48–49.

2. Андрієвська В.В. Шкільна неуспішність у країнах Європейської спільності: аналіз основних детермінантів. *Українська психологія: сучасний потенціал*. Київ, 1996. Т.І. С. 10–11.

3. Антипець В.П. Формування початкової навички читання у шестирічних першокласників на основі диференційованого підходу. Дис. канд. психол. наук: 19 00 02. / Інститут педагогіки АПН України. Київ. 1996. 229 с.

4. Антропова Н. В., Козлова В. И. Методические рекомендации по физиолого-гигиеническому изучению учебной нагрузки учащихся. Москва, 1984. 67 с.

5. Баевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. Киев : Медицина, 1979. 298 с.

6. Бех І.Д. Социогенез личности как психологическая проблема. *Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2000. №1. С. 84–90.

7. Виленский М. Я., Русанов В. П. Закономерности изменений профессиональной работоспособности студентов в учебном дне и неделе под влиянием дифференцированных физических нагрузок. *Сборник трудов : Физическая культура и спорт в научной организации учебного труда студентов*. Москва, 1977. Вып.5 С. 54–61.

8. Воловикова М. И. Моральные суждения младших школьников. *Вопросы психологии*. 1987. №2. С. 40–47.

9. Гаевский Р.М. Прогнозирование состояний на грани нормы и патологии. Киев : Медицина, 1979. 298 с.

10. Давыдов В. В., Пушкин В. Н., Пушкин А. Г. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения. *Вопросы психологи*. 1972. № 6. С. 124–132.

11. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. Москва, 1983. 158 с.

12. Долинская Л.В. Психологические особенности самоконтроля подростков : автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07. / КГПИ. Киев, 1978. 24 с.

13. Долинська Л.В. Умови та критерії особистісного зростання в основних персонологічних теоріях. *Психологія. Збірник наукових праць НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 60–72.

14. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. *Психологический аспект*. Минск : Университетское, 1985. 206 с.

15. Жуйков С.Ф. К проблеме диагностики обучаемости школьников. *Вопросы психологии*. 1971. № 5. С. 91–99.

16. Задорожный Б.В. Исследование корреляционных связей между показателями некоторых психических функций и успеваемости студентов. *Гигиена и санитария*. 1982. № 9. С. 94–95.

17. Запорожец А.В., Неверович Я. З. К вопросу о генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка. *Вопросы психологии.* 1974. №6. С. 59–73.

18. Колеснікова В.Ф. Психолого-педагогічне вивчення проблеми наступності в трудовій підготовці дошкільників і молодших школярів. *Навчально-виховний процес у середній та вищій школі*. 1994. №2. С. 140–147.

19. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. Москва : Просвещение, 1988. 190 с.

20. Костюк Г.С. Избр. психол. Труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.

21. Левочкина И. А. Последействия тормозного функционального состояния, вызываемого монотонной работой и свойства нервной системы. *Вопросы психологии*. 1976. №3. С. 123–126.

22. Плющ С. М. Зв'язок особистісних та індивідуально-психологічних особливостей у розумовій стомлюваності : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ ,1998. 271 с.

23. Скрипченко А. В. Умственное развитие младших школьников : автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / КГПИ. Киев, 1971. 56 с.

24. Хухлаева О.В. Динамика структуры самосознания младшего школьника. : дис. ... канд. психол. наук.: 19. 00. 07. / МГПИ им. В. И. Ленина. Москва. 1989. 197 с.

3.4. Особливості та корекція розумової працездатності студентів з дитячим церебральним паралічем у навчальній діяльності

У сучасних дослідженнях працездатність особистості вивчається також за компонентами її тривалості та напруженості. Згідно з цими показниками працю людини розподіляють на такі види: коротка або тривала; напружена чи помірна.

Тривалість розумової праці, на нашу думку, визначається зовнішніми умовами включення студента у визначену діяльність, яка регламентується об'єктивно встановленими нормами (тривалість робочого дня, кількість занять т. д.). У сучасних дослідженнях згадана вище характеристика кладеться в основу розподілу тривалості праці на окремі мікроперіоди активності особистості. При цьому її інтенсивність та напруженість детермінується змістом праці й обсягом домінуючого навантаження на особистість. Відповідно до рівня потужності впливу змісту праці на включеність людини в безпосередній процес виконання діяльності вона розподіляється за означеними показниками на помірну чи напружену, або ж може бути однією із численних між ними проміжних ланок.

Згідно з таким розподілом праці, навчальна діяльність студентів з ДЦП являє собою різноманітне поєднання окремих видів розумової праці, тривалість та напруженість яких визначається навчальними планами та програмами вищого навчального закладу. Тому дослідження нами розумової працездатності студентів з ДЦП буде ґрунтуватися на об'єктивно діючих компонентах розумової працездатності (сприймання та переробка інформації); соматофункціональних показниках (артеріальний тиск – систолічний, діастолічний, життєвий індекс легень), руховий компонент (мобільність); індивідуально-діяльнісний компонент (загальні знання, спеціальні знання).

Для нашого дослідження важливо також обґрунтувати умови навчальної діяльності, які впливають на розумову працездатність студентів з ДЦП. Стосовно цього нам близьке положення дослідників, які наголошують на важливості суспільно-історичної сутності процесу праці, як специфічної форми життєдіяльності людини. Вивчаючи працездатність студентів з ДЦП, М. Дяченко, В. Подопригора, Т. Панченко, М. Томчук визначають відношення до навчальних занять, якість та результативність освітньої діяльності, залежність рівня працездатності від стану здоров'я. Разом з тим, ці дослідження свідчать про наявність факторів погіршення самопочуття студентів: надмірне інтелектуальне навантаження приводить до зростання рівня стомлюваності, підвищується тривожність. Дослідженнями у студентів з особливими освітніми потребами було виявлено типові показники їх розвитку, які мають суттєвий вплив на успішну навчальну діяльність і потребують реабілітації, а саме: ослаблений тип нервової системи, проявами якої є швидка втомлюваність, реактивність у поведінці; занижений рівень самооцінки, який проявляється високим рівнем тривожності, страхами перед негативною оцінкою, великою аудиторією, заниженим рівнем домагань; у більшості випадків знижений рівень

інтелектуального розвитку. Згідно з дослідженнями Т. Комар студенти з інвалідністю з високим рівнем тривожності відповідно мають високі показники фрустації, ригідності, проте, виявляють нижчий, порівняно зі здоровими студентами, рівень агресивності, що може вказувати на нижчий рівень рефлексії та велике бажання відповідати встановленим соціальним стандартам. Такі студенти виявляють низьку активність у навчальній діяльності, студентському житті, вони невпевнені в собі й стабільності ситуації, у них спостерігається підвищена чутливість до небезпеки, мотивація уникнення невдач, залежність від думки оточуючих і, разом з тим, високий ступінь недовіри до них. Проте, сильно тривожні студенти з вадами здоров'я мають розвинуте почуття відповідальності, обов'язковості, що так важливо у навчальній діяльності.

За такого підходу є підстави вважати, що „працездатність студента» поняття значно ширше в порівнянні з поняттям «розумова працездатність студента з ДЦП". На нашу думку, під час вивчення особливостей розумової працездатності студента з ДЦП потрібно виходити з положення цілісності особистості, яка містить у собі психолого-фізіологічні (сприймання та переробка інформації), функціональні (стан серцево-судинної системи, стан дихальної системи) компоненти. Під час дослідження розумової працездатності студента з ДЦП доцільно зосередитися на психоло-фізіологічних процесах, які забезпечують певний рівень виконання розумової праці в навчальній діяльності та функціональних станах, тому що гармонія внутрішнього стану особистості з зовнішніми чинниками забезпечить оптимальний розвиток розумової працездатності студентів з ДЦП. Згідно з вище зазначеним положенням розумова працездатність студента є необхідною й визначальною складовою навчальної діяльності студента з ДЦП.

Уточнення в попередньому параграфі сутності поняття „розумова працездатність студента з дитячим церебральним паралічем" дозволяє нам стверджувати про тісний взаємозв'язок психофізіологічних особливостей особистості, які є передумовами ефективної діяльності, та зовнішніх чинників, які характеризують працю за заданими ззовні показниками її тривалості й напруженості на оптимальному рівні. Зовнішні умови розумової працездатності студентів з ДЦП чітко регламентуються навчальними планами та програмами, які визначають тривалість, інтенсивність та напруженість розумової праці особистості в навчальній діяльності. Функціональні можливості студента з ДЦП дозволяють виконувати заздалегідь задане розумове навантаження в чітко регламентованих мікроперіодах детермінується психологічними особливостями розумової працездатності особистості.

Відповідність розвитку психофізіологічних особливостей та фізичного розвитку студента з ДЦП вимогам провідної для цього віку діяльності визначає ефективність розумової праці. Від того, як довго може студент зберігати високий рівень працездатності, залежать його можливості в оволодінні необхідним обсягом навчального навантаження. При цьому зростання кількості

інформаційного навантаження у вищому навчальному закладі вимагає підтримання активності особистості в пізнавально-перетворюючій діяльності впродовж регламентованого навчальними планами та програмами часу, що є необхідною передумовою розвитку розумової працездатності студента з ДЦП.

У процесі інтенсивної та тривалої навчальної діяльності працездатність студентів з ДЦП знижується. Таке зниження характеризується зменшенням кількості виконаної праці та збільшенням кількості допущених помилок, зроблених енергетичними витратами організму внаслідок перенапруження задіяних у діяльності функціональних систем організму студентів з ДЦП. Зниження розумової працездатності особистості внаслідок енергетичного виснаження в процесі мисленнєвої активності називають „стомленням". Оскільки на певному етапі розумової праці особистості відбувається енергетичне виснаження особистості, то для нашого дослідження доцільно розглянути взаємозв'язок понять „працездатність" та „втома" студента з ДЦП.

Проблеми працездатності та втоми тісно пов'язані одна з одною, багатогранні і складні. Терміну „втома" важко дати чітке визначення. Однак для педагогічної психології особливе значення має його визначення як тимчасове зниження працездатності людини під впливом фізичної або розумової праці. У процесі дослідно-експериментальної роботи ми будемо дотримуватися позиції саме тих вчених (Е. Дерев'янко, В. Зінченко, Е. Ільїн, Я. Коломенський, Г. Костюк, А. Леонова, К. Платонов, В. Рождественська, В. Розенблат, О. Скрипченко, Ю. Стрепков, Б. Теплов та ін.), які розглядають „втому" як тимчасове зниження працездатності особистості, що виникло внаслідок інтенсивної чи тривалої праці. Психофізіологічною основою втоми студента з ДЦП є функціональне виснаження її нервових структур.

Для нашого дослідження важливе також положення вчених (Е. Ільїн, Я. Коломенський, Г. Костюк, В. Рождественська, О. Скрипченко, Б. Теплов), які розглядають втому лише як один із факторів, що визначає динаміку працездатності студента. Для характеристики інших факторів вітчизняні вчені вводять у дослідження цієї проблеми поняття „монотонії", яке характеризує особливий психічний стан людини, відмінний за змістом і подібний за зовнішніми проявами із втомою. Відмінність між „втомою" та „монотомією", які виникають під час тривалої розумової праці, полягає в механізмах гальмування психічної активності особистості. В основі втоми лежить позамежне гальмування, детерміноване впливом надмірних за потужністю та тривалих за часом навантажень, що перевищують функціональні можливості особистості й призводять до виснаження організму людини. В основі „монотомії" лежить механізм превентивного гальмування. Таке гальмування психофізіологічних функцій впливає на динаміку розумової працездатності студента з ДЦП в тих випадках, коли навантаження не перевищують функціональних можливостей систем організму людини, і які недостатні для дезінтеграційних порушень на всі інші функціональні підсистеми життєзабезпечення.

Отже, розумова працездатність студентів з ДЦП в навчальній діяльності залежить від зовнішніх умов діяльності й психофізіологічних можливостей особистості. Зовнішні умови діяльності студентів з ДЦП визначаються кількістю навчального навантаження, необхідного для оволодіння студентом системою знань у чітко визначених параметрах. З огляду на це положення, характеристику навчальної діяльності нами буде здійснено шляхом визначення об'єктивно заданих вимог щодо розумової працездатності студента з ДЦП.

У визначенні об'єктивних вимог навчальної діяльності до розумової активності студента з ДЦП в цьому процесі ми будемо спиратися на праці В. Зінченко, А. Леонова, Ю. Стрепкова, О. Скрипченка, у яких обґрунтовується доцільність зведення показників у єдину комплексну програму характеристики розумової праці особистості. За такого підходу комплексна програма виключає дублювання характеристик праці та вможливлює дослідження домінуючих її ланок. До системи аналізу розумової працездатності вчені пропонують відносити такі критерії: швидкість переробки зорової інформації студентів з дитячим церебральним паралічем; коефіцієнт точності; коефіцієнт продуктивності; час аналізу одного знака; час, витрачений на правильні реакції по швидкості переробки зорової інформації; час розв'язування задач; кількість помилок; короткотривала пам'ять; довготривала пам'ять.

З означеним вище підходом зовнішні умови розумової працездатності студентів з ДЦП визначатимуться нами за показниками тривалості, інтенсивності та напруженості навчальної діяльності у вищому навчальному закладі.

У процесі навчальної діяльності студента з ДЦП відбувається зміна рівнів його розумової працездатності, які характеризуються за допомогою кривої працездатності і визначають залежність ефективності діяльності від часу її виконання. В цілому для будь-якої праці типова наступна динаміка працездатності особистості: входження в діяльність, оптимальна працездатність, втомлюваність. Тому для характеристики означеної вище динаміки розумової працездатності студентів з ДЦП нам необхідно розробити структуру цієї інтегральної властивості особистості, обґрунтувати компоненти та критерії їх виявлення.

Характеристику психофізіологічних можливостей студентів з ДЦП ми розпочнемо з аналізу та узагальнення наукових досліджень, які в той чи інший спосіб спиралися в дослідно-експериментальній роботі на обґрунтуванні компонентів працездатності студентів з ДЦП. Зазначимо, що згідно з проведеним нами аналізом в сучасних умовах є певні розбіжності у виділенні науковцями структурних компонентів працездатності людини.

Зокрема, у вітчизняних психофізіологічних дослідженнях із проблем гігієни праці особистості пропонується оцінювати вплив різних видів діяльності як на організм у цілому, так і на окремі його системи. Оскільки в будь-якій діяльності (фізичній чи розумовій) системи організму людини завантажені нерівномірно, то варто, перш за все (доводять представники цього

напряму) визначити серед них домінуючу (серцево–судинна, дихальна). В одних видах праці найбільш завантаженою виявляється сенсорна система, в інших – нервова, у третіх – м'язова, у четвертих – вегетативна система організму людини. При цьому в дослідженнях розумової працездатності особистості, стверджує І. Кулак, доцільно зосереджуватися на визначенні найбільш завантаженої системи, її вивченні і оцінку з погляду переваги, інтенсивності й напруженості розумової праці [6].

В інших дослідженнях головними показниками працездатності особистості визначено продуктивність, точність та швидкість виконання тих чи інших операцій. Ці показники, згідно з позицією В. Марищук, характеризують працездатність особистості за продуктивністю діяльності, яка виконується нею із заданою інтенсивністю, впродовж визначеного часу й на високому рівні надійності [7].

Проаналізовані нами вище стратегії виділення компонентів працездатності та критерії їх виявлення базуються на загальних характеристиках, з допомогою яких доцільно визначати ефективність розумової працездатності студентів з ДЦП в цілому. Проте в наукових працях (С. Попова, К. Кафанова, А. Лагутіна), спрямованих на виявлення психофізіологічних особливостей розумової працездатності в заздалегідь визначеній діяльності, використовується система показників, які характеризують сукупність внутрішніх умов (функціональний стан організму, величина його резервних можливостей, досвід і підготовленість, цілеспрямованість) здійснення визначеної діяльності та об'єктивних факторів (сприймання та переробка інформації), у яких здійснюється означена діяльність [12].

Виділення показників (зовнішніх та внутрішніх), які одночасно характеризують вплив взаємопов'язаних чинників працездатності особистості, використовується також у дослідженнях (І. Александрова, Л. Бургерштейна, Е. Вайнруб, М. Виноградова, В. Левіна, Л. Любомирського, С. Попова, Е. Руттенберга) удосконалення режиму праці та відпочинку особистості. Відмінність у виділенні складових працездатності особистості, за такого підходу, полягає здебільшого лише у введенні їх кількості та визначенні між ними ієрархії. Так, наприклад, одні автори [1] поряд із необхідністю дослідження стану підсистем і функцій організму, які входять у систему ланок забезпечення ефективності виконання конкретної діяльності, вводять показники досвіду, підготовленості та цілеспрямованості особистості. Інші вчені [4] виділяють показники (резервні можливості особистості, тривалість відбудовних процесів, дані поточного лікарського контролю), які характеризують домінуючі чинники ефективного виконання певного виду праці і зосереджуються на їх вивченні.

Зазначимо, в останні десятиліття в дослідженнях розумової працездатності використовується системний підхід, орієнтований на виділення оптимальної кількості показників для оцінки працездатності. За такого підходу

вченими виокремлюється два взаємопов'язані блоки показників – кількісна і якісна характеристика продуктивності праці особистості і особливості протікання в неї пов'язаних із цією працею психічних процесів. Виходячи з таких положень, експериментальні дослідження проводяться таким чином, що на одному суб'єкті навчально-виховного процесу в процесі розумової діяльності проводиться синхронний аналіз коливання продуктивності праці й коливання сполучених із цією працею психофізіологічних процесів [3; 5; 8; 12].

У групу показників продуктивності праці особистості (їх називають поведінковими тестами або ж функціональними пробами), згідно з системним підходом, дослідники відносять оцінку динаміки кількості, якості, швидкості і обсягу виконаної роботи та її вплив на зміни у відповідних психологічних функціях особистості. При цьому інтегральним критерієм виявлення показника продуктивності праці людини, різної за тривалістю та напруженістю, використовується коефіцієнт розумової працездатності особистості, який характеризує обсяг виконаної дозованої роботи з урахуванням кількості допущених під час виконання завдання помилок.

У першому розділі монографії нами було відмічено головні напрями наукових досліджень проблем працездатності: дослідження зовнішніх факторів, які впливають на ефективність розумової праці студента; дослідження динаміки розумової працездатності особистості, які характеризують нормативні показники обсягу розумового навантаження. Тому виділення нами складових компонентів розумової працездатності студентів з ДЦП у навчальній діяльності вищого навчального закладу буде спиратися на головні положення системного підходу, відповідно до якого ми здійснимо синхронний аналіз об'єктивно заданої характеристики розумового навантаження та зовнішніх факторів динаміки працездатності студента з ДЦП в процесі його виконання. Таким чином, особливості розумової працездатності студента з ДЦП будуть характеризуватися нами за такими компонентами, як кількість і якість сприйнятої та переробленої інформації в залежності від компонентів функціонального стану впродовж навчальної діяльності. При цьому здобуті в такий спосіб експериментальні результати фіксуватимуться нами на діаграмі динаміки розумової працездатності студентів з ДЦП впродовж визначених мікроперіодів активності студента.

Обґрунтуємо необхідність виділення домінуючих показників розумової працездатності студентів з ДЦП та критерії їх виявлення в навчальній діяльності, за якими буде проведено аналіз задіяних у розумовій працездатності психічних процесів особистості. Розумова праця студентів з ДЦП характеризується, перш за все, показниками функціонального стану, тому що в залежності від показників функціонального стану буде залежати якість розумової працездатності. При цьому провідними є сприймання і переробка інформації, які системно підкріплюють функціональну активність інших психічних і фізіологічних процесів. Згідно з результатами сучасних досліджень,

фізіологічні процеси безпосередньо регулюють розумову працездатність особистості, підтримують її протягом визначеного рівня психічної активності.

Сприймання – це цілісне відображення у свідомості особистості предметів і явищ об'єктивної дійсності за їх безпосереднього впливу на рецепторні поверхні органів чуття [2; 9; 10]. Сприймання – це функція, що забезпечує відтворення в мозку цілісного образу з усіма його якостями і властивостями. Процеси сприйняття, як утворення цілісної системи зовнішнього об’єкта, передбачають єднання домінантних та рецесивних ознак – характеристик зовнішнього сигналу. Після сприймання інформації наступає переробка інформації. Переробки інформації – це відносно самостійна, структурна та ієрархічна підсистема пам'яті зі своїм домінуючим кодом і тривалістю переробки інформації на заданому рівні. Код інформації (яка надходить ззовні): візуальний (образний, знаковий, символічний, лексичний тощо); слуховий (акустичний). Людина, отримуючи інформацію, здійснює її внутрішнє кодування. Існують такі види кодування інформації: сенсорне, образне і вербальне, семантичне. Модулі переробки інформації мають різну стійку структуру, яку називають модулями (модусами) репрезентації. Отож модулі репрезентації – це різні стійкі структури представлення в пам'яті продуктів переробки інформації. Модулі мають ієрархічну супідрядність і непересічні критичні фактори, необхідні для успішного функціонування того чи іншого модуля на заданому рівні переробки.

Переробка інформації – це також її передача (відображення) у часі, проте між процесами зберігання і переробки інформації як відбивними процесами є істотна різниця. Зберігання передбачає повний (на рівні синтаксису) збіг образу і оригіналу. При переробці ж неминуче змінюється форма інформації, а також можуть зазнавати змін її сенс і цінність.

Механізм сприймання та переробки інформації складається з наступних етапів обробки інформації:

1. Виявлення сигналів – воно починається в рецепторі;
2. Розпізнавання сигналів;
3. Передача та перетворення сигналу;
4. Кодування сигналу;
5. Детектування імпульсу;
6. Упізнання образів.

Виявлення сигналу здійснюється за допомогою чутливості рецепторів сенсорної системи, яка вимірюється порогом реакції. Чим вище поріг, тим нижче чутливість. За порогову приймають таку дозу стимулу, імовірність правильного сприйняття якого дорівнює 0,5 або 0,75. Стимул з більш низьким значенням вважається підпороговим, а з більш вищим – надпороговим і вже не сприймається. Нюховий рецептор може збуджуватись при дії одної молекули речовини. Слуховий рецептор сприймає в середньому від 16 до 20000 Гц.

Перетворення сигналу – це обмеження надлишкової інформації і виділення пріоритетних сигналів. Зорова інформація могла б дуже швидко

наситити всі резерви мозку. Тому інформація про несуттєві сигнали гальмується. Наприклад, на сітківку діє велика світлова пляма, тоді інформація від рецепторів проходить тільки на початок і тільки від тих рецепторів, які лежать по контуру збудженої частини.

Кодування інформації відбувається в сенсорній системі, сигнали кодуються двоїчним кодом. Імпульс або є, або його немає. Інформація про подразнення передається у вигляді окремих імпульсів або пачок імпульсів. Амплітуда, тривалість і форма кожного імпульсу однакові, але число імпульсів в пачці не однакове, їх частота та інтервали між пачками, що утворює певний „малюнок", теж різні, пачки розрізняються і залежать від характеристики стимулу.

Детектування сигналів (імпульсів) – вибіркове виділення сенсорним нейроном тої чи іншої ознаки подразника. Це роблять нейрони детектори, які вибірково реагують на визначені параметри стимулу. Наприклад детектори обличчя.

Упізнання образу – синтезуючи сигнали від нейронів детекторів вищий відділ сенсорної системи формує образ подразника і зрівнює його з тими, що зберігаються в пам`яті. Це упізнання не залежить від освітлення об`єкта, його забарвлення, положення в полі зору. Адаптація сенсорної системи – пристосування до довготривалої дії подразника, коли ми не звертаємо на неї уваги. Наприклад, ми не відчуваємо тиску одягу на шкіру, проходить адаптація до світла та темряви зорового рецептора.

Мислення – це процес опосередкованого і узагальненого відображення дійсності під час або внаслідок її аналізу і синтезу. Завдяки мисленню відображаються суттєві властивості і взаємозв'язки предметів та явищ дійсності узагальненій та опосередкованій формі.

Увага – форма організації психічної діяльності людини, яка полягає в зосередженості і спрямованості її свідомості на певних об'єктах. Залежно від рівнів психічної регуляції, які відзначаються параметрами діючих стимулів, наявністю чи не наявністю мети та вольових зусиль, вона може бути довільною, мимовільною і після довільною.

Увага студентів відрізняється силою, широтою, динамічністю. До важливих її характеристик належить: вибірковість, стійкість, концентрація, розподіл і переключення.

Фізіологічною основою пам'яті є утворення у корі головного мозку тимчасових нервових зв'язків, які можуть зберігатися і актуалізуватися в майбутньому під впливом різних подразників. У процесах пам'яті провідна роль належить запам'ятовуванню, яке впливає на повноту, точність і відтворення матеріалу та міцність і тривалість його збереження. Компонент переробки інформації чинить сприятливий вплив щодо корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності.

Інтелектуальні компоненти – сприймання та переробка інформації неоднозначно залежать від функціонального стану організму, загального

самопочуття, емоційного стану. Компоненти розумової працездатності залежать від компонентів функціонального і фізичного стану студентів з ДЦП. Фізичні вади, стійкі розлади здоров'я значно ускладнюють процес навчальної діяльності студентів, спрямований на засвоєння необхідних для подальших професійних знань, умінь і навичок, формування практичного і соціального досвіду. Особливістю навчальної діяльності студентів з інвалідністю є те, що, сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку навчального закладу, як і для здорових студентів. В інтегрованій групі не можна уповільнювати темп освітнього процесу, зменшувати кількість занять та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу. Тому компенсувати функціональні обмеження, що впливають на розумову працездатність частково і якість навчання загалом, надавати необхідну підтримку можна тільки шляхом впровадження системи супроводу навчання, в якому не останнє місце займає удосконалення вмінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності.

Теоретичний аналіз літератури вказує, що проблема впливу фізичних вад на розвиток особистості розглядали А. Адлер, Л. Виготський, Б. Зейгарник, В. Штерн та ін. Хвороба, яка спричиняє, насамперед, порушення у біологічній сфері людини, створює перешкоди і для її соціально-психологічного розвитку. Згідно з дослідженням Л. Божович, тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює рівень психічних можливостей особистості щодо здійснення нею будь-якої діяльності, веде до обмеження кола її контактів з оточуючими людьми.

Перехід до нових методів організації навчальної діяльності студентів з ДЦП вимагає певної психологічної перебудови особистості. Психологічна готовність таких студентів, які мають функціональні обмеження до навчання у вищому навчальному закладі. Це ускладнює як процес в цілому, так і розумову працездатність в умовах навчальної діяльності, зокрема.

Теоретичний аналіз досліджень з питань навчальної діяльності та особливостей розумової працездатності студентів з особливими освітніми потребами вченими К. Кольченко, Н. Кравець, М. Таланчук, М. Томчук дає можливість виділити певні психо-фізіологічні аспекти розумової працездатності таких студентів, що суттєво позначаються на їх навчальній діяльності. Неготовність студентів з інвалідністю до суттєвого збільшення частки навчального матеріалу, виявляється не тільки у зниженні якості процесів сприймання та переробки інформації, зниженні якості знань, а й у незадовільному стані фізичного та психічного здоров’я таких студентів.

Проаналізувавши цей методологічний матеріал вчених та власний досвід навчання студентів з ДЦП, дає підстави розробити структуру компонентів розумової працездатності студентів цієї категорії, взаємопов’язуючи компоненти розумової працездатності та компоненти фізичного стану, оскільки ці компоненти не можуть існувати окремо.

Під час розумової працездатності студентів з ДЦП основне навантаження несуть слуховий і зоровий аналізатори, в зв'язку з цим використовуються показники і критерії, які спрямовані на вивчення їх функціонального стану та психологічних функцій, пов'язаних із зоровим і слуховим сприйняттям інформації.

Психолого-фізіологічна складова компонентів розумової працездатності студентів з ДЦП (табл. 3.2.) базується на чотирьох компонентах.

Перший компонент – інтелектуальний стосується сприймання інформації – це цілісне відображення у свідомості студента предметів і явищ об'єктивної дійсності за їх безпосереднього впливу на рецепторні поверхні органів чуття; другий показник інтелектуального компонента базується на переробці інформації – це аналіз, синтез, запам'ятовування інформації зі своїм домінуючим кодом.

Другий компонент сомато-функціональний – це інтегральний комплекс фізіологічних функцій і якостей, які забезпечують ефективне виконання професійної роботи при певному рівні фізіологічних затрат організму; показник здатності до руху базується на здатності чи можливості здійснювати самообслуговування, самостійно пересуватися, орієнтуватися, спілкуватися, контролювати свою поведінку, навчатися і займатися трудовою діяльністю.

Третій компонент розумової працездатності – індивідуально-діяльнісний базується на загальній та спеціальній підготовці студентів з ДЦП до умов вищого навчального закладу.

Таблиця 3.2

Структура компонентів розумової працездатності студентів з ДЦП

Компоненти розумової працездатності	*Показники розумової працездатності*	*Критерії розумової працездатності, функціонального стану*	*Пізнавальні процеси розумової працездатності*
Інтелектуальний компонент	Сприймання інформації	швидкість переробки зорової інформації студентів	Увага, мислення
		коефіцієнт точності	
		коефіцієнт продуктивності	
		час, аналізу одного знаку	
		час, витрачений на правильні реакції по швидкості переробки зорової інформації	
		кількість помилок	
		час розв'язування задач	
	Переробка інформації	короткотривала пам'ять	Пам'ять
		довготривала пам'ять	

Продовження табл. 3.2

Сомато-функціональний компонент	Функціональний стан	показники артеріального тиску (систолічного)
		показники артеріального тиску (діастолічного)
		частота серцевих скорочень
		показники життєвого індексу
	Здатність до руху	мобільність
Індивідуально-діяльнісний компонент	Загальна підготовленість	Глибина та міцність знань про зміст, форми, методи навчальної діяльності
	Спеціальна підготовленість	

Компоненти розумової працездатності включають показники, а показники в свою чергу критерії. На основі критеріїв розроблено рівні розумової працездатності: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький. Інтелектуальний компонент показники якого є сприймання інформації містить у собі такі критерії: швидкість переробки зорової інформації студентів, коефіцієнт точності; коефіцієнт продуктивності; час, аналізу одного знаку; час, витрачений на правильні реакції по швидкості переробки зорової інформації; кількість помилок, час розв'язування задач.

Сомато-функціональний компонент складається з показників функціонального стану організму, включає у нашому дослідженні критерії артеріального тиску (систолічного), артеріального тиску (діастолічного), частоту серцевих скорочень, життєвого індексу. Показники функціонального стану чинять переваги щодо корекції розумової працездатності, оскільки від показників в нормі функціонального стану можна стверджувати про ефективність умов навчальної діяльності щодо розумової працездатності. Фізіологічні механізми збудження і гальмування, функціональні механізми кисневого, трофічного і енергетичного забезпечення, втоми і відновлення, адаптації і дезадаптації задіяні у різних формах навчальної діяльності, що головним чином і обґрунтовує теорію взаємозв’язків розумової працездатності студентів з ДЦП з показниками функціонального стану організму.

Сомато-функціональний компонент включає показник здатності до руху, тому що від рівня самообслуговування залежить рівень життя. Мобільні інваліди здатні самостійно пересуватися, орієнтуватися, спілкуватися, контролювати свою поведінку, навчатися і займатися трудовою діяльністю. Маломобільні інваліди (здатні пересуватися тільки за допомогою візків чи на милицях) можуть працювати вдома чи з доставкою їх до місця роботи. Ще складніша ситуація – з нерухомими інвалідами, прикутими до ліжка. Вони не

можуть без сторонньої допомоги пересуватися, але здатні працювати розумово, аналізувати суспільно-політичні, економічні, екологічні й інші ситуації; писати статті, художні твори, створювати картини, займатися бухгалтерською діяльністю і т. ін.

Індивідуально-діяльнісний компонент виступає показником рівня загальної та спеціальної підготовленості студентів з ДЦП. Виконання студентом з ДЦП певного рівня навчального навантаження та підтримання розумової працездатності впродовж визначених навчальними планами та програмами мікроперіодів передбачає наявність у особистості достатнього рівня підготовленості, міцних навичок розумової праці, їх тренованість. За результатами досліджень Л. Божович, Д. Ельконіна, А. Запорожця, О. Леонтьєва з поміж інших передумов успішного виконання навчальної діяльності домінуючими складовими навчальної праці є: мотивація студентів щодо формування психологічної готовності до навчальної діяльності; усвідомлення студентами системи умов сформульованої педагогом навчального завдання, вміння здійснювати самоконтроль за власними діями. Означені характеристики розумової працездатності фокусуються у вміннях студента з ДЦП здійснювати розумову працю, яка передбачає володіння відповідними способами навчальної діяльності [2; 11].

Показник переробки інформації містить у собі критерії короткотривалої пам’яті, довготривалої пам'яті. Це психічний процес, який охоплює запам’ятовування, збереження, відтворення і забування різноманітного досвіду.

Доцільно також підкреслити й вплив розумової працездатності студентів з ДЦП на окремі функціональні підсистеми системи організму особистості. З одного боку, інтенсивна та напружена праця викликає зміни у фізіологічних функціях організму (кровообіг, дихання, частота серцевих скорочень тощо). Такий вплив розумової праці на працездатність людини називається фізіологічним. З іншого боку, тривала та напружена розумова праця впливає на ефективність функціонального перебігу включених у діяльність психічних процесів особистості. Такий вплив розумової праці людини на її працездатність називають психічним. Тому дослідження аспектів розумової працездатності студентів з ДЦП в нашому дослідженні спрямоване на виявлення впливу умов навчальної діяльності, регламентованого планами та програмами вищого навчального закладу, на головні компоненти розумової працездатності та їх корекції засобами реабілітації.

Отже, проведений нами теоретичний аналіз досліджень проблеми розумової працездатності студентів з ДЦП дозволив сформулювати робоче визначення, що буде використовуватися в процесі дослідно-експериментальної роботи. У широкому значенні розумову працездатність особистості ми визначаємо як її властивість, яка характеризує здатність людини виконувати розумову працю у визначену одиницю часу без зниження її якості. У вузькому значенні *„розумова працездатність студента з ДЦП” – це здатність сприймати та переробляти певну інформацію, яка складається з комплексу*

взаємопов'язаних компонентів, площина яких обумовлює рівень функціональних можливостей щодо оволодіння навчальною діяльністю. Таке визначення характеризує здатність студента з ДЦП ефективно виконувати зростаюче навчальне навантаження, підтримувати його на оптимальному рівні протягом певного часу в динаміці зростання вимог навчальної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам / под ред. Д.В. Колесова. Москва : Педагогика, 1987. 149 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). Москва : Просвещение, 1968. 452 с.
3. Психофизиологическое исследование динамики умственной работоспособности / Е. И. Домонтович, В. М. Коган, А. Н. Куренкова, Н. Б. Шабалина. *Вопросы психологии*. 1970. № 6. С. 86–92.
4. Замбацявичене Э.Ф. К разработке стандартизованной методики для определения уровня умственного развития нормальных и аномальных детей. *Дефектология*. 1983. №1. С. 28–34.
5. Зинченко В.П., Леонова А.Б., Стрепков Ю.К. Психометрика утомления. Москва : МГУ, 1977. 168 с.
6. Кулак И.А. Особенности развития умственного утомления школьников в процессе освоения нового материала. *Гигиена воспитания и обучения детей и подростков*. Минск, 1965. С. 53–56.
7. Маришук В.Л. Исследование функционального состояния для оценки работоспособности, профотбора и групповой совместимости. *Методология исследований по инженерной психологии и психологии труда* / под ред. А.А.Крылова. Львов : ЛГУ, 1974. Ч.1. С. 81–121.
8. Навакатикян А.О. Психофизиологические механизмы и критерии напряженности умственного труда. *Физиологические основы повышения эффективности труда*. Львов : Наука, 1971. С. 98–117.
9. Нагорный В.Э. Методика оценки умственного утомления школьников по состоянию сосудистого тонуса: Возрастная физиология и клиника. Москва, 1965. С. 124–125.
10. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6–7 лет. Москва : Педагогика, 1992. 160 с.
11. Особенности психического развития детей 6–7 летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. Москва : Педагогика, 1988. 136 с.
12. Попов С. Н. К вопросу о рациональном режиме умственной и физической деятельности студентов / С.Н. Попов, К.А. Кафанов, А.М. Гамаль-Зль-Дина, А.Б. Лагутин. *Гигиена и санитария*. 1982. №5. С. 26–29.

3.5. Методика та зміст розвитку розумової працездатності студентів з дитячим церебральним паралічем в корекційно-реабілітаційному процесі

Методика розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП в корекційно-реабілітаційному процесі реалізує умови навчальної діяльності вищого навчального закладу. Основними формами роботи щодо реалізації даної методики були визначені індивідуальна та групова робота.

Використовувалися різноманітні методи та прийоми впливу на особистість студента: інтерпретація ситуацій, директивні поради, впливове резюме, саморозкриття, зворотний зв'язок, запитання, відображення почуттів, посилання на авторитет, звернення до літературних джерел та наукових даних тощо. Рефлексія застосовувалася для фіксації студентом змістової динаміки процесу взаємодії. Усе це стало важливою основою індивідуально-психологічної роботи зі студентами з ДЦП у процесі розвитку їх мотивації до навчальної діяльності.

Індивідуальна робота використовувалася переважно у випадках, коли групові форми надання психологічної допомоги виявилися недоцільними, або у випадках, коли слід було зберегти анонімність, вона спрямовувалася на розширення можливостей студентів впливати на себе, свою поведінку, знімати нервово-емоційну напругу у складних ситуаціях навчальної діяльності.

Важливою складовою індивідуальної роботи зі студентами, що мають обмежені фізичні можливості, було консультування, організоване у формі партнерського діалогу. Загальна тривалість індивідуальної психологічної роботи з одним студентом складала 10-12 занять з регулярністю один-два рази на тиждень, одне заняття продовжувалося 1-1,5 години.

У процесі роботи створювалася ситуація взаємної відповідальності за результати, коли викладач, озброєний професійними знаннями, з повною серйозністю ставиться до процесу психологічного консультування, а студент мав усвідомлювати і виявляти готовність докласти певних зусиль до вирішення власної проблеми. Велика увага під час індивідуального консультування приділялася розвитку у студентів з ДЦП більш високої самооцінки, що сприяє підвищенню мотивації, інтересу до навчальної діяльності.

З метою розвитку „Я-концепції” студентів з ДЦП, їхньої самосвідомості, підвищення самооцінки, в індивідуальній роботі застосовувалися методики, які допомагають розвинути навички самосхвалення, перейти від зовнішніх джерел підкріплення і зворотного зв’язку у підвищенні самооцінки, до внутрішніх джерел або самопідкріплення, як засобу, що регулює розвиток позитивного і адекватного сприйняття – вправи на позитивне мислення, правильна оцінка негативних почуттів, що чинять безпосередній вплив на функціональний стан організму, від якого залежать процеси розумової працездатності (сприймання та переробка інформації).

Групова робота проводилася паралельно з індивідуальними консультаціями, і передбачала проведення лекцій, бесід, групових консультацій, дискусій з питань особливостей організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, специфічних умов навчання та соціальних стосунків, режиму праці і відпочинку, особливості сприймання матеріалу, формування нових емоційних переживань тощо. Особлива увага приділялась роз'ясненню ролі і місця навчальної діяльності як у розумовій працездатності, так і у подальшій професійній діяльності, життєвій самореалізації. Групова форма роботи передбачала також створення психологічних умов для

формування позитивної мотивації щодо здійснення ефективної навчальної діяльності.

Групова психокорекція, на відміну від індивідуальної, зумовлює груповий ефект, який забезпечується розвитком стосунків у групі через інтеграцію і виявляється у феномені наслідування, коли саморозкриття одних членів групи спричиняє саморозкриття інших. Під час такої роботи у студентів, що мають фізичні обмеження (ДЦП), з'являється можливість навчатися не тільки на власному досвіді, й на досвіді інших студентів шляхом розвитку умінь аналізу групової діяльності.

Одним з видів групової роботи був мотиваційний тренінг, матеріали до проведення якого були запозичені нами з публікацій дослідників С. Занюк, В. Климчук і адаптовані до умов реалізації програми.

Мета тренінгу – створення умов для розвитку особистісного потенціалу студентів з інвалідністю, формування в них мотиваційного механізму підвищення ефективності навчальної діяльності.

Тривалість курсу – 10-15 годин (5 занять по 2-3 год.).У програмі тренінгових занять нами було виділено такі етапи: 1) організаційний, спрямований на формування тренінгової групи, введення учасників у ситуацію тренінгу, створення сприятливої атмосфери довіри та саморозкриття, встановлення спільних цілей та зворотного зв'язку; 2) ознайомлення з теорією внутрішньої мотивації та ціннісної детермінації діяльності; аналіз власних потреб студентів з інвалідністю та корекція ставлень до них, формування нових потреб для забезпечення успіху у навчальній діяльності; 3) корегування самооцінки студентів; 4) навчання студентів з ДЦП ефективному плануванню цілей навчальної діяльності; формування готовності до активних і успішних дій для досягнення позитивних результатів роботи у процесі навчання; 5) завершальний етап, виявлення змін у ставленні студентів до навчальної діяльності, оцінки власних можливостей щодо її здійснення, обмін досвідом.

Для розвитку когнітивного та операційно-процесуального компонентів корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності в програму було включено авторський факультативний спецкурс **„Організація навчальної діяльності студентів"** (табл. 3.3).

Основна *мета спецкурсу* – навчити студентів з особливими освітніми потребами раціональній, самостійній навчальній діяльності. Значна частина навчального часу відводилася на формування загальнонавчальних умінь, які є базою спеціальних умінь і навичок.

Протягом курсу студенти мали оволодіти такими загальнонавчальними уміннями (за Н. Кузьміною): гностичними, проективними, конструктивними, комінікативні, організаційні.

Гностичні – виділяти головне в тексті, виділяти головне у повідомленні викладача; робити короткі записи головної думки; виділяти та зображувати на схемах, малюнках, таблицях зв'язки між об'єктами, явищами; користуватися довідковою літературою, додатковою літературою та матеріалами;

формулювати гіпотези, перевіряти їх; проводити аналіз, синтез, узагальнення головних думок тексту.

Таблиця 3.3.

Тематичний план спецкурсу
„Організація навчальної діяльності студентів”

№ з/п	*Тема*	*Кількість годин*		
		всього	*лекції*	*практичні*
Тема 1. Навчальна діяльність студентів у системі їх професійної підготовки				
1.1.	Загальні поняття навчальної роботи студентів у системі вищої освіти. Культура навчальної праці студентів	2	2	
1.2.	Психологічні основи організації навчальної діяльності студентів	2	2	
1.3.	Класифікація і загальна характеристика методів, форм навчальної діяльності та умінь їх здійснення	2		2
Тема 2. Робота з науково-літературними та науковими джерелами				
2.1.	Читання як основний засіб навчання	4	2	2
2.2.	Форми і методи роботи з друкованими джерелами	2		2
2.3.	Пошук науково-літературних і архівних матеріалів	2		2
2.4.	Методика і техніка конспектування літературних джерел	2		2
Тема 3. Організація самостійної роботи студентів при проведенні навчальних занять та підготовці до них				
3.1.	Формування навичок самостійної роботи студентів на лекції, робота з конспектом лекції	2		2
3.2.	Особливості у формуванні навичок самостійної навчальної діяльності на семінарських (практичних) заняттях і при підготовці до них	2		2
Тема 4. Організація і оформлення підсумків НДРС				
4.1.	Організація науково-дослідної роботи студентів	2		2
4.2.	Підготовка та оформлення підсумків НДРС	2		2
Тема 5.Самоосвіта, самовиховання та саморозвиток студентів				
5.1.	Методи самоосвіти, самовиховання та саморозвитку студентів	4	2	2
5.2.	Підсумкове заняття (творчі звіти студентів)	2		2
Всього годин:		**30**	**8**	**22**

Проективні – формулювати мету навчання у вищому навчальному закладі, усвідомлювати вимоги до професійної діяльності випускників ЗВО; формулювати цілі власної самостійної роботи; передбачати результати власної самостійної діяльності; обирати доцільні методи самостійної роботи, спрямовані на досягнення необхідного результату; планувати час, необхідний на виконання роботи, визначати темп діяльності.

Конструктивні – конспектувати коротко, стисло, своїми словами, використовувати елементи цитування; складати план виступу чи відповіді на семінарському занятті; складати тези власного виступу; складати доповіді з елементами цитування, анотування, рецензування; обґрунтовувати правильність логіки та системи викладу матеріалу; самостійно складати схеми, таблиці, малюнки, креслення, аргументувати логіку їх побудови та застосування; робити висновки та узагальнення на основі чужого та власного викладу матеріалу.

Комунікативні – формулювання запитань до викладача або до тексту; активно сприймати усні повідомлення, аналізувати та оцінювати їх; брати активну участь у роботі семінару; формулювати в усній розповіді власне повідомлення; будувати логічно завершене повідомлення із вступом, основною частиною та висновками; висловлювати власне ставлення до фактів, подій, оцінювати їх, аргументувати оцінку; доцільно використовувати в усному повідомленні елементи наочності.

Організаційні – організовувати свій час, контролювати його, уникати зайвих витрат часу; організовувати власну діяльність: робоче місце, засоби діяльності, обирати і застосовувати доцільні методи і прийоми роботи; організовувати свою поведінку: контролювати дії, рухи, міміку, емоції; організовувати свою громадську діяльність, набуваючи знання, уміння і навички, необхідні для майбутньої професійної діяльності; організовувати свою науково-дослідницьку діяльність, набуваючи якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності; організовувати накопичення інформації таким чином, щоб нею можна було скористатися у подальшому житті.

З метою розвитку умінь самостійної роботи під час спільної діяльності зі студентами з особливими освітніми потребами проводилися рольові ігри, які виконували подвійну функцію: з одного боку – академічну, спрямовану на досягнення студентами визначеної пізнавальної мети, розвитку умінь виконання різних видів навчальної діяльності, з іншого – соціально-психологічну, що давало можливість студентам виявити відповідний рівень культури спілкування і взаємодії у спільній діяльності.

Усвідомлення студентами з ДЦП певної проблеми у процесі навчальної діяльності і відсутність уміння зняти психічну напругу зумовлює підвищення рівня тривожності, розсіювання уваги, появу тривалих негативних психічних станів, що призводять до стресу, зниження рівня працездатності, фрустрації, конфліктів. Відповідне послаблення дії вольових механізмів особистості сприяє виникненню у студентів з інвалідністю станів апатії, розгубленості, відчуженості, роздратування, що у свою чергу сприяє виникненню додаткових соціально-психологічних бар'єрів у стосунках з оточуючими.

У навчальній діяльності студентів з ДЦП часто виникають проблемні ситуації, розв'язання яких пов'язане з необхідністю емоційного реагування, оцінювання ситуацій та оволодіння ними. Результати досліджень виявляють

емоційне неблагополуччя навчального процесу студентів з особливими освітніми потребами такими вченими Т. Комар, Н. Кравець, М. Томчуком.

Так, наприклад, хронічна втома зумовлює розвиток у студентів з інвалідністю спочатку реакцій психічної дезадаптації, а згодом – появу невротичних розладів. Серед механізмів порушень психічної адаптації студентів з інвалідністю провідна роль належить порушенням в емоційно-вольовій сфері. Дезадаптованість в інтегрованому освітньому середовищі призводить до розвитку в студентів з особливими освітніми потребами тривалої психоемоційної перенапруги, яка супроводжується порушеннями діяльності багатьох систем організму, що спричиняє появу чи загострення як соматичних, так і нервово-психічних захворювань.

Підвищені вимоги до навчальної діяльності у вищих навчальних закладах, які часто оцінюються студентами з інвалідністю суб'єктивно, викликають у них не тільки збудження, а й гальмування, що спричиняє зниження наполегливості, порушення самовладання, відмову від виконання завдань для самостійної роботи. Під час контролю результатів навчальної діяльності у студентів значно посилюється інтелектуальне напруження, з'являється низка негативних емоцій: страх, неспокій, тривога. У таких ситуаціях у студентів суттєво змінюються вегетативні показники як наслідок збудження симпатоадреналової системи: на 15-20 ударів за хвилину прискорюється серцебиття, посилюється тремор рук тощо. Відзначається відчутне зниження рівня мислення, уваги, пам'яті та усіх показників шкали самооцінки, самопочуття, настрою, працездатності, сну, апетиту.

Психологічними дослідженнями Г. Льдокової встановлено, що психічні стани студентів у напружених ситуаціях навчальної діяльності мають яскраво виражений негативний характер: 34% студентів мають підвищений рівень тривожності, 36% студентів – фрустрації [5].

Методи корегуючого психічного впливу на особистість можна умовно поділити на дві групи: методи психічної саморегуляції, за допомогою яких студент може самостійно впливати на свій фізичний, емоційний і душевний стан; методи психологічної корекції, спрямовані на зміну тих рис характеру і способів поведінки студентів з інвалідністю, що сприяють виникненню і підтримці психоемоційної напруги, породжують виникнення конфліктів з оточенням, перешкоджають встановленню взаєморозуміння, розкриттю здібностей студентів, досягнення ними визначеної мети навчальної діяльності.

Способи, які використовувалися нами з метою навчання студентів з ДЦП прийомам психічної саморегуляції, були об'єднані у такі групи: способи регуляції психічних станів; прийоми та способи вольової саморегуляції.

Саморегуляція – ефективний засіб розвитку психологічної готовності студентів з ДЦП до навчальної діяльності, оскільки сприяє регулюванню їхнього емоційного стану.

Дослідження впливу емоційного компоненту навчальної діяльності показали, що емоції відіграють значну роль у створенні позитивного настрою

на отримання знань, засвоєння навчального матеріалу. Розгляд емоційної сфери як емоційно-вольового компоненту готовності до навчальної діяльності у процесі навчання дозволяє припустити, що для підвищення її ефективності у студентів з ДЦП повинен бути високий рівень емоційності, як інтегральної здатності до емоційних переживань, і одночасно емоційна стійкість, що виявляється у здатності зберігати стабільні показники діяльності під впливом емоціогенних факторів. Це створює можливість розвитку психологічної готовності студентів з ДЦП до навчальної діяльності методами психічної саморегуляції.

Психологічні основи саморегуляції включають в себе управління як пізнавальними процесами, так і поведінкою, емоціями й діями-реакціями на ситуацію, яка виникає. Саморегуляція кожного із зазначених психічних процесів, властивостей і станів індивіда тісно пов'язується з волею і внутрішньою мовою.

Компонентами психічної саморегуляції, виділеними у дослідженнях А. Осницького [6] є: усвідомлення мети діяльності, моделювання значимих умов, програмування дій, оцінка результатів, що співпадає зі структурою вольового акту.

Різноманітні засоби психічної саморегуляції (індикатори станів, самоконтроль, самоефективність, установки) сприяють психологічному супроводу навчальної діяльності студентів з ДЦП і, відповідно, розвитку готовності до навчальної діяльності у процесі сприймання та переробки інформації.

Одним з дієвих методів удосконалення емоційно-вольової готовності студентів з інвалідністю до навчальної діяльності є навчання їх прийомам і засобам психічної регуляції і саморегуляції станів у стресогенних ситуаціях, які виникають найчастіше у процесі самостійної роботи, з метою подальшого їх використання у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Формування емоційно-вольового компоненту готовності студентів з ДЦП до навчальної діяльності реалізовувалося у таких формах, як: тренінг психічної саморегуляції; аналіз складних ситуацій, що виникають у навчальній діяльності студентів під час сприймання різного виду навчальної інформації; індивідуальне психологічне консультування з метою ефективної переробки сприйнятої інформації.

Під час реалізації програми корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності у груповій та індивідуальній роботі застосовувалися такі методи саморегуляції психічних станів: релаксаційно-дихальна гімнастика, прогресивна м'язова релаксація, прийоми на включення в регуляцію уявлень та почуттів, впливи на біологічно активні точки.

Прийоми релаксації застосовуються для гальмування тривожної реакції студентів з інвалідністю, які невпевнені у собі, відчувають значну тривогу під час особистісної взаємодії, під час відповідей на практичних заняттях. Прийоми релаксації засновані на більш-менш свідомому розслабленні м’язів: якщо

вдається знизити м'язову напругу, разом з нею знижується і нервове напруження.

Як приклад, наведемо кілька прикладів з цього блоку експериментальної роботи, включених у програму і адаптованих до умов її реалізації (Д. Романовська, В. Мурза). Такі вправи стабілізують внутрішній стан, створюють баланс нервово-психічних процесів, запобігаючи травмуючим ситуаціям. Вправи виконуються індивідуально.

У роботі для зниження надмірної розумової активності, гальмування небажаних реакцій людини на певні реальні чи очікувані стимули, які можуть спровокувати зростання нервово-психічної напруги, застосовувалися вправи на зміну тонусу мімічних м'язів, скелетної мускулатури.

До фізичних вправ, які найбільше стимулюють психоемоційний стан організму, забезпечуючи його готовність до виконання будь-якої навчально-пізнавальної діяльності, належать:

- *вправи у потягуванні,* які відрізняються малою втомлюваністю і здатністю викликати сильні імпульси від напруження великих груп м’язів;

- *вправи для м’язів шиї* (нахили, повороти, обертання головою), які сприяють посиленню кровообігу у судинах, котрі живлять головний мозок, покращуючи функціональний стан працюючих нервових центрів;

- *вправи на переміну положення тіла* (нахили тулуба, присідання, махи ногами і руками тощо), які змінюють наповнення кровоносних судин різних частин тіла, що супроводжується подразненням чутливих нервових закінчень, що знаходяться у стінках судин. Ці подразнення нормалізують регуляцію кровообігу, який порушується через зниження рухової активності;

- *віброгімнастика* за А.Мікуліним (різке опускання на п'ятку, з положення стоячи, з випрямленими ногами на носках), яка стимулює розумову працездатність за рахунок певного підсилення кровонаповнення судин головного мозку, що нормалізує тонус цих судин і покращує живлення нервових центрів;

- *самомасаж* потиличної зони (поглажування та розминання м'язів шиї та потиличної зони кінчиками 2-4 пальців обох рук та великих пальців, які масажують нижню частину шиї) сприяє покращенню як кровообігу у судинах головного мозку, так і функціонального стану нервових центрів загалом.

Крім фізичних вправ і самомасажу, з метою підвищення розумової працездатності та усунення втоми можуть використовуватись рефлекторні дії, які здійснюються за допомогою точкового масажу (акупресури). Наприклад, короткочасне (20-30 секунд) ходіння босоніж по спеціальному гумовому килимку з пальцеподібними відростками. Така вправа стимулює чуттєві закінчення шкіри підошви ніг, де знаходяться біологічно активні точки, пов'язані з нервовими центрами багатьох функцій організму. Результат дії виявляється у покращенні загального стану організму і самопочуття, підвищенні розумової працездатності [1, с. 20-23].

Загальний масаж викликає в організмі позитивні суб'єктивні відчуття: покращується самопочуття, зменшується біль і скутість, виникає почуття приємного тепла. Тому масаж сприяє оздоровленню і зміцненню організму, від стану якого залежить готовність до ефективної розумової працездатності, який чинить позитивний вплив на центральну нервову систему, завдяки чому відбувається швидкість і точність передачі інформації та якість виконання розумових операцій, покращуються гуморальні механізми регуляції функцій, нервово-м'язовий апарат, центральні і периферичні ланки кровообігу та інші функціональні системи, від яких залежить фізіологічний стан, що сприяє якості розумової працездатності.

Терапевтичний ефект пірамідального точкового масажу заключається у відновленні прохідності меридіанів рівноваги інь- і янь-енергії (І. Азарський, О. Азарська, 2001) Пальцеве розминання – проводять великим пальцем, виконуючи обертальні рухи, зсовуючи шкіру відносно підшкіряних тканин м'язів, кісток. Пірамідальний точковий масаж трійчастого нерву чинить ефективний вплив на підвищення розумової працездатності та усунення втоми. (Рис 3.1).

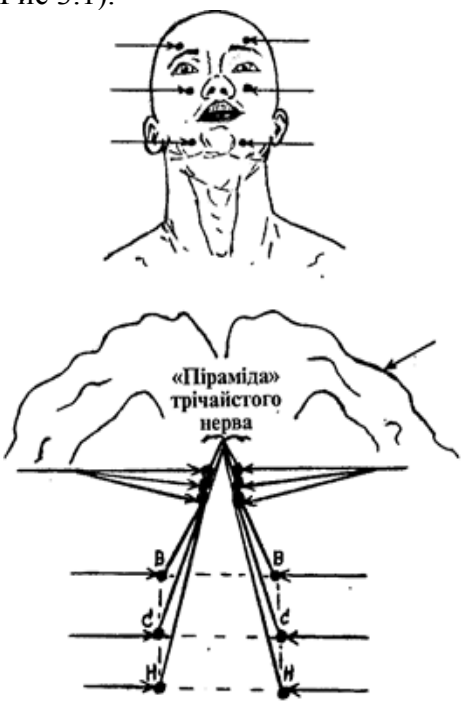

Рис. 3.1. Методика проведення пірамідального точкового масажу (Посвідчення на раціоналізаторську пропозицію № 21 від 5.02.2001 року, м. Хмельницький. Автори: І.Азарський, О.Азарська) В- верхня гілка, С-середня гілка, Н-нижня гілка

З рисунку видно, вершина пірамідобіонервових імпульсів зосереджується в корі головного мозку і мозочка в одне єдине поле рефлексогенного впливу і взаємодіє на всі системи і органи організму, в кожного профільного хворого воно – індивідуальне. При цьому відбувається стимуляція кровообігу і усунення гіпоксії головного і спинного мозку за рахунок зняття спазму судин і підвищення крововідтоку в судинах мозку і мозочку, що призводить до адекватної взаємодії кори головного мозку і підкоркових утворень у вигляді компенсаторного відновлення сегментарного апарату мозкового стовбура. Це, в свою чергу, проявляється активністю і підвищенням активності процесів сприймання та переробки інформації, ефективності працездатності у студентів з дитячим церебральним паралічем.

Численні дослідження вказують на те, що надмірна суб'єктивна складність завдань, висока відповідальність за результати діяльності, дія різного роду

перешкод, дефіцит або надлишок інформації, погіршення самопочуття сприяють виникненню діяльнісної чи емоційної напруженості. Емоційні фактори, у свою чергу, суттєво впливають на успішність навчальної діяльності студентів. Для емоційно нестабільних студентів з ДЦП психічна напруга має яскраво виражений деструктивний характер, внаслідок чого порушується ряд психічних функцій, а це призводить до зниження ефективності навчальної діяльності загалом і процесів розумової працездатності, зокрема.

Одним із способів профілактики і звільнення від стресу є прогресивна м'язова релаксація.

Навчання прийомам психологічного розвантаження та саморегуляції емоційних станів здійснювалося в процесі тренінгу. У програму тренінгу [4] були включені теоретичні заняття, які спрямовувалися на ознайомлення студентів з ДЦП з методами та прийомами психічної саморегуляції. Програма практичної підготовки передбачала використання членами експериментальної групи методів психічної регуляції на організованих для цього заняттях, де виконання спеціально розроблених вправ сприяло закріпленню у студентів з ДЦП відповідних вмінь та навичок. На заняттях також перевірявся рівень сформованості вмінь регуляції власного психічного стану та здатність до позитивного переносу у реальні ситуації навчальної діяльності.

Розвитку культури волі, яка займає провідне місце у корекції розумової працездатності студентів з ДЦП, сприяють вправи, спрямовані на перетворення мимовільних психічних процесів у довільні; набуття контролю над власною поведінкою; самоаналіз своїх дій, вчинків, помилок з метою недопущення їх у подальшій діяльності; виявлення вольових зусиль при зосередженні на діях, рухах, вчинках, словах; контроль і вимогливість щодо виконання запланованих дій; тренування у вихованні вольових якостей.

З метою підкріплення та подальшого розвитку вольових якостей студентів з ДЦП використовувалися формули самонавіювання у вигляді самонаказу, самопереконання, самопідтримки, самопідбадьорювання, тощо.

Окрім зазначених методів та прийомів удосконалення фізичної та психічної діяльності, студенти з ДЦП навчалися способам надання „першої психологічної, корекційної допомоги” у стресових ситуаціях, експрес-прийомам для управління стресом в повсякденному житті, компенсаційним прийомам регуляції психічних станів, прийомам, спрямованим на подолання страхів, виправлення та уточнення послідовності процесів сприймання інформації, сприймання та переробка суб’єктивної та об’єктивної інформації, зменшення часу та аналіз одного знака, гнучкість і логічність процесів мислення, керованість інформацією її розрізнення на основну і другорядну.

Кожен вид навчальної діяльності студентів з ДЦП оцінюється. Щодо критеріїв оцінювання навчальної діяльності студентів, то воно здійснюється за кредитно-модульною системою. За результатами вивчення залікової дисципліни протягом семестра студент може отримати максимальну кількість балів – 100. За результатами вивчення екзаменаційної дисципліни протягом

семестра студент може отримати максимальну кількість балів – 50 і ще 50 максимальна кількість балів, яку студент може отримати на екзамені, що в сумі складає 100 балів. Якщо студент вчасно та успішно виконав всі завдання в межах конкретних модулів і модульні контролі, він отримує підсумкову семестрову модульну рейтингову оцінку, яка заноситься у відомість і залікову книжку. Якщо студент хоче підвищити підсумкову оцінку, він може складати семестровий екзамен. Таким чином, підсумковий екзамен не є обов'язковим за умови своєчасного та успішного виконання основних видів навчальної роботи. Тобто, суттєво зростає мотивація систематичної навчально-пізнавальної діяльності студента, з одного боку, та об'єктивність і ефективність контролю та оцінювання, з іншого.

З методами контролю і формами оцінювання студенти ознайомлюються з перших занять, тому сприймають кожний вид контролю свідомо і готуються до нього. Тобто, це свідчить про те, що контроль впливає на інтенсивність самостійної роботи студентів, що є важливим аргументом в теперішній час, коли на самостійне вивчення відводиться значна частина навчального матеріалу. Сам рейтинговий підхід до оцінювання знань відповідає індивідуальним здібностям і можливостям кожного із студентів. Рейтингова система оцінки знань та вмінь дозволяє ранжувати студентів, тобто визначати першого і останнього, що вносить змагальність у навчальний процес, що полегшило нам у експериментальному дослідженні визначити рівні розумової працездатності студентів з ДЦП.

Викладач має потурбуватися про планування, забезпечення інформаційними та методичними матеріалами, продумати шляхи досягнення мети.

В організаційній роботі будь-якого викладача першочерговим завданням виступає надання допомоги кожному студенту у створенні умов найбільшого сприяння для вільного розвитку його особистості. У зв'язку з цим, актуальним постає питання розробки особистісних стратегій навчання кожного студента. Особливу увагу потрібно звернути на студентів з ДЦП, створивши відповідні умови для досягнення результату.

Підготовчий період організації роботи студентів з дисципліни закінчується підготовкою наступних організаційно-методичних матеріалів: перелік умінь (що повинен уміти студент після засвоєння дисципліни), термінів. Понять, визначень, формул тощо, які студент повинен знати й уміти відтворити без використання додаткових джерел інформації; план-графік здачі завдань з дисципліни на семестр; вимоги до якості виконання завдань, розв'язання розрахункових задач; вимоги-нормативи до виконання контрольних робіт; робоча програма дисципліни; збірник завдань-задач з дисципліни для аудиторних занять і для самостійної позааудиторної роботи студентів.

Забезпечення студентів всіма необхідними інформаційно-методичними розробками зводить до мінімуму можливі непродуктивні затрати часу і цим

самим створюються передумови для раціональної організації їх навчальної роботи.

Після вивчення певного розділу (теми) модуля з метою отримання інформації про якість засвоєння теоретичного матеріалу, визначення рівня навченості студентів проводиться поточний контроль. Поточному контролю відводиться незначна частина заняття, щоб без поспіху викласти новий матеріал і закріпити отриману інформацію.

Як свідчить педагогічний досвід, кредитно-модульна система значною мірою нейтралізує недоліки традиційної школи завдяки створенню таких дидактичних умов:

1. Організація навчального процесу за інноваційними проблемно-модульними програмами (граф-схемами навчальних курсів, науковими проектами навчальних модулів, розвивальними міні-підручниками та ін.), які, розкриваючи соціально-функціональну роль кожного, чітко визначають психолого-дидактичний зміст спільної діяльності викладача і студента на певному етапі функціонування навчального модуля, забезпечують розвиток певного набору культурних функцій особистості з її ментальним досвідом і потенціалом.

2. Детальна технологізованість модульно-розвивального процесу на рівні окремого навчального курсу (сукупність навчальних модулів), змістового модуля (вісім основних освітніх технологій) і міні-модуля (30, 25, 20-хвилинне навчальне заняття з чітко визначеною системою проблемно-діалогічних завдань).

3. Зменшення щоденних навчальних навантажень на студента: замість п'яти-семи предметів він готує і вивчає два-три, максимум чотири, що дає йому змогу в кілька разів підвищити сприймання, переробки інформації, зосередженість на певному освітньому змісті.

4. Гармонізація системи особистісної готовності студентів з ДЦП за допомогою спеціальних психолого-педагогічних заходів (систематичне, ґрунтовне тестування інтелектуального й особистісного зростання, гнучкий режим навчальної і позанавчальної роботи тощо).

5. Оптимізація індивідуального пізнавального процесу кожного студента, оскільки навчання розпочинається з формування внутрішньої пізнавальної мотивації і завершується рефлексивним осмисленням себе, своїх можливостей у реальному світі.

6. Дидактична унормованість професійної діяльності викладача, завдяки чіткій логічній послідовності етапів функціонування навчального модуля, їх змістовій психолого-педагогічній характеристиці, що дає змогу в деталях проектувати організацію навчального процесу у формах розвивальної педагогічної взаємодії на основі соціально-культурного досвіду.

Рейтингова система передбачає визначення рівня оволодіння студентами змісту навчального матеріалу з кожної навчальної теми чи навчального блоку

цілісного курсу, сформованості вмінь і навичок, загального рівня розумової працездатності кожного студента.

Під час рейтингової системи оцінювання викладачі дотримуються певних правил: повне охоплення всього обсягу навчального матеріалу та навчальних завдань; чітке визначення мінімуму знань, умінь та навичок як обов'язкової умови поступального руху вперед у процесі навчання; поділ змісту навчального матеріалу і навчальних завдань на чітко окреслені й зрозумілі дидактичні блоки, з визначенням критеріїв оцінювання якості їх опанування; відкритості процесу визначення рівня оволодіння знаннями.

Використання рейтингової системи вимагає дещо нового підходу до технології аналізу і оцінки навчальної діяльності студентів, а також зіставлення рейтингових показників з офіційно діючими критеріями оцінок. Ця система ґрунтується на демократизмі, сприяє гуманізації навчальної діяльності; підвищенню відповідальності за виконання навчальних завдань, позитивно впливає на активізацію навчальної діяльності, стимулює студентів до систематичної праці, стимулює процеси сприймання та переробки інформації, стимулює розумову працездатність.

Навчальний процес в інтегрованому навчальному закладі, де забезпечуються комфортні умови навчання студентів з ДЦП, базується на активних методах, які сприяють органічному включенню студентів з інвалідністю в колективну діяльність групи з урахуванням особливостей розумової працездатності таких студентів.

Насамперед слід забезпечити проблемність характеру навчання, застосування колективної групової роботи, форм індивідуального, самостійного навчання, модульно-рейтингового контролю знань студентів.

Активізує діяльність студентів, привчає творчо мислити, вирішувати виробничі завдання, що забезпечують постановку проблеми, створення проблемної ситуації.

Як відомо, навчання складається з декількох, нерозривно зв'язаних між собою компонентів, основними з яких є: зміст навчання, діяльність викладача і діяльність того, кого навчають, тобто студента. Зв’язки між цими компонентами виступають у навчанні у виді наступних відносин: навчальний матеріал-викладач, навчальний матеріал-студент; викладач-студент.

Ведучою ланкою навчального процесу ЗВО вважається лекція. Багато вчених і педагогів вважають, що лекція – найбільш ощадливий за часом вид занять, однак по силі враження стоїть вище багатьох видів викладання. Лекція закладає основи наукових знань, підводить теоретичну базу під досліджувану науку, знайомить студентів з методологією дослідження, служить відправним пунктом і вказує напрямок роботи студентів по всіх інших видах навчальних занять. Лекція не тільки озброює слухачів знаннями по цій дисципліні, але й вчить учитися. Вона відіграє велику роль у створенні основи самостійної роботи студентів.

Із запровадженням у інтегрований навчальний процес інтерактивних технологій лекція з пасивної форми навчання перетворюється на активну. Різні прийоми активізації застосовуються на лекціях різних типів.

Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до рішення представленої проблеми. Вона активізує особистий пошук студентів, пошукову та дослідну діяльність. На перших етапах у групах з високим рівнем пізнавальної діяльності викладач може побудувати лекцію таким чином, що сам ставить проблему і на очах у групи демонструє можливі шляхи її вирішення. У подальшому можна переходити до частково-пошукових методів, а саме: викладач створює проблемну ситуацію і спонукає студентів до пошуку рішення. Саме так організовується такий вид проблемної лекції, як лекція-брейнстормінг („мозкова атака"). Використовуючи те, що на лекціях, як правило, є декілька груп, створюються команди, які за певний час повинні надати свій варіант вирішення проблеми. Викладач стежить не тільки за правильністю відповіді, але й за аргументацією, а в разі необхідності – сам дає розгорнутий коментар, який фіксується у зошитах.

Піком проблемного навчання стає використання евристичних методів, тобто викладач, готуючись до лекції, підбирає й компонує навчальний матеріал таким чином, щоб студенти самостійно виокремили з нього проблему і на семінарському занятті продемонстрували власні варіанти її вирішення.

Лекція із заздалегідь запланованими помилками. На підготовчому етапі у тексті лекції закладається певна кількість помилок змістовного, фактологічного, методичного характеру. На початку лекції викладач попереджає аудиторію , що в цьому тексті є певна кількість помилок. Під час лекції або при підготовці до семінару студенти знаходять ці помилки, кваліфікують їх, надають правильні відповіді. Така лекція виконує стимулюючу, контрольну та діагностичну функції.

Лекція-конференція. Проводиться за схемою наукових конференцій. Складається із заздалегідь поставленої проблеми і системи доповідей (до 10 хвилин) по кожному питанню, що висвітлює проблему. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей до лекції. Під час лекції викладач може дещо узагальнити матеріал, допомогти „лектору-початківцю" з числа студентів, якщо йому не зовсім вдається відповісти на питання аудиторії. Такий вид лекцій, з одного боку, значно підвищує роль самопідготовки, з іншого – дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів.

Лекція-прес-конференція – на початку заняття студенти мають задавати викладачу питання у письмовій формі, які викладач протягом декількох хвилин аналізує і дає змістовні відповіді, які повинні бути сформовані у зв'язний текст. Знову ж таки, при достатньо високому рівні підготовленості аудиторії висвітлення питань може відбуватися за участю найсильніших студентів, які займають місце поруч з викладачем.Такий вид лекції забезпечує сприймання та

переробку інформації, від чого залежить ефективність розумової працездатності.

Лекція-бесіда. Окрім питань студентів вона допускає викладення ними своєї точки зору з того чи іншого питання. На такій зустрічі викладач повинен ставити питання студентам, щоб почути їх висловлювання, викладення їх позиції. Так утворюється підґрунтя для обміну думками, для бесіди. Методична специфіка лекції-бесіди полягає в тому, що викладач виступає і в ролі інформатора, і в ролі співбесідника, що вміло направляє хід зустрічними питаннями.

Кіно, відео лекція. Допомагає розвитку наочно-образного мислення студентів. Викладач здійснює підбір необхідних кіно, відео матеріалів за темою що вивчається. Перед початком огляду студентам доводиться цільова установка, в ході огляду кіно, відео матеріалів викладач коментує події, що відбуваються на екрані.

Лекція-візуалізація. Являє собою передачу усної інформації, перетвореної у візуальну форму технічними засобами навчання. Викладач широко використовує такі форми наочності, які самі виступають носіями змістовної інформації (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми і т.д.). Для цього виду занять характерно широке використання так званих „опорних сигналів", коли вся інформація кодується у вигляді певних символів, знаків, а потім викладач коментує їх функціональні й системні взаємозв'язки.

Лекція-екскурсія. Досить нетрадиційний вид лекції, оскільки проводиться не у звичній для всіх аудиторії, а передбачає виїзд безпосередньо до практичних підрозділів музеїв, полігонів, лікарень, реабілітаційних центрів, баз практики тощо. Сама обстановка стає своєрідною наочністю, яку неможливо відтворити в умовах навчального закладу.

Лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку (інтерактивна лекція). Можлива як за допомогою звичайних вербальних (словесних) засобів, так і за допомогою технічних засобів навчання у спеціально обладнаних аудиторіях. Якщо викладач іде традиційним шляхом, то це дещо нагадує лекцію-бесіду з тією різницею, що максимальне навантаження при відповіді на питання приходиться на самих студентів. Лише у тому випадку, коли ніхто в аудиторії не зможе дати правильної відповіді, викладач роз'яснює сам. Взагалі при підготовці і проведенні інтерактивних лекцій бажано заздалегідь роздати необхідний дидактичний матеріал, методичні рекомендації по вивченню теми, щоб аудиторія, готуючись до цього заняття, виписала до зошитів визначення, найбільш важливу інформацію. Викладач же з'ясовує, наскільки зрозуміло те, що опрацьовувалося самостійно, і коментує найбільш складні місця.

Позитивні сторони інтерактивної лекції очевидні. По-перше, долається перша вада, за яку критикують лекції: студент перестає бути пасивним об'єктом навчання, а готується не тільки до семінарських і практичних занять, але і до лекції, на якій, до речі набирає бали. По-друге, вдається здійснювати диференційований підхід, діагностуючи рівень обізнаності теми. По-третє,

з’являється час на детальний розгляд найбільш складних моментів лекції, оскільки не потрібно надиктовувати основні положення і визначення – вони вже зафіксовані в конспектах.

Бінарна лекція. Сама назва вказує, що в аудиторії водночас перебувають два лектори. Така лекція доцільна, коли, наприклад, існують різні підходи до вирішення проблемних питань, і кожний з викладачів відстоює власні позиції. Вона доцільна і для здійснення міжпредметних зв'язків, коли одна проблема стає інтегральною для викладачів різних кафедр. Якщо два або більше лектори розглядають одну загальну для них тему в одній і тій аудиторії, відповідаючи при цьому на питання студентів або ведучи з ними бесіду, то виникає ситуація, відома під назвою *„круглий стіл”*. Ця методика, що отримала розповсюдження в лекційній практиці, максимально демократизує спілкування викладачів і студентів, тому що передбачає їх рівність як співбесідників, котрі колективно обговорюють якусь проблему. Однак і за „круглим столом” є лідери - спеціалісти з конкретних питань. Повинен бути і лідер-організатор, функції якого полягають у тому, щоб стежити за регламентом, дисциплінувати учасників бесіди, тощо.

В організації лекційного викладу матеріалу слід враховувати рівень розумової працездатності аудиторії. Контингент студентів з ДЦП здебільшого потребує додаткової уваги з боку лектора. Означена робота провадиться шляхом індивідуальної чи групової форм роботи, що вплітається в структуру лекції, наявності опорного конспекту на паперовому чи електронному носії. Наприклад, робота зі студентами та слухачами, що мають обмежені можливості запису інформації, оскільки мають порушення опорно-рухового апарату. Для такої категорії організовується курсова підготовка зі швидкісного друку на ПК чи стенографії. Поряд із практикою надання студентам опорних конспектів, обов’язково визначається матеріал, який має бути занотований студентом на лекції. Як показує досвід, студенти, котрі не пишуть лекцію, зазвичай, за 10-15 хвилин перестають слухати і вирішують проблеми, що аж ніяк не стосуються предмета. Ще більшою мірою це стосується студентів з ДЦП, адже їх увага розсіюється значно раніше.

Зрозуміло, що одночасно з активізацією лекцій повинна відбуватися активізація всіх інших видів роботи студентів у ЗВО – практичних і лабораторних занять, навчально-дослідницьких робіт самостійної роботи студентів навчального проектування тощо.

Інтерактивні технології навчання посідають важливе місце серед інноваційних технологій підготовки студентів з особливими освітніми потребами. За даними ЮНЕСКО, головним завданням освіти у новому столітті є надання можливостей усім людям проявити свої таланти і здібності, розкрити свій творчий потенціал. Тому найбільшого значення набуває розробка і залучення у навчальний процес нових інноваційних педагогічних технологій, які грунтуються на принципах створення комфортних умов навчання, свободи творчості, використанні науки і техніки.

Отже, інноваційність і актуальність інтерактивних технологій навчання для вищої освіти студентів з ДЦП обумовлена декількома аспектами: рівноправні партнерські стосунки між викладачем і студентом; співпраця студентів, що грунтується на принципах педагогіки співробітництва: орієнтація навчання на результат і набуття студентами життєвих компетенцій. Можемо зробити висновок, що запровадження інтерактивних технологій є обов'язковою умовою інклюзивного навчання, адже інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створення комфортних умов навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх його учасників. Спільна діяльність студентів в процесі пізнання, оволодіння навчальним матеріалом означає, що кожний вносить у цей процес свій особистий індивідуальний вклад, що йде обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Причому відбувається це, як вже зазначалося, в атмосфері доброзичливості та взаємопідтримки, що дозволяє не тільки отримати нові знання, але й розвивати саму пізнавальну діяльність, переводити її на більш високі форми кооперації та співпраці.

Крім інтерактивних лекцій, необхідно запроваджувати у навчальний процес різні види семінарських, практичних занять, які стимулюють розумову працездатність студентів, стають мотивом підвищення рівня розумової праці, спонукають якісніше сприймати і переробляти, запам’ятовувати інформацію, вони передбачають активну співпрацю викладача та студента. Серед них можна виділити заняття наступних видів.

Імітаційна гра – модель середовища існування, що визначає поведінку людей та механізми їх дій в екстремальних ситуаціях. Навчає приймати управлінські, виробничі, соціально-психологічні рішення. Здійснюється різноманітна взаємодія: переговори, дискусії, публічна презентація матеріалу. Дозволяє отримати навички інтеграції та адаптації до нового середовища.

Ділова гра – модель взаємодії студентів у процесі досягнення цілей, які імітують вирішення комплексних економічних та соціальних завдань в конкретній ситуації. Дозволяє оволодіти системою знань, вмінь та навичок з конкретної професії, моделями поведінки та соціально-психологічних відносин у реальній виробничій ситуації. Учасники використовують різноманітні сенсорні канали: аудіальний, візуальний, кінетичний, що забезпечує інтенсифікацію процесу навчання і робить його захоплюючим.

Рольова гра – метод програвання (інсценування) ролей. Навчання через дію – найбільш ефективний засіб навчання. Власні переживання запам'ятовуються яскраво та зберігаються протягом тривалого часу.

Ситуаційний аналіз (розбір конкретних ситуацій, інцидент, баскет-метод). Доповнює більшість теоретичних аспектів дисципліни за допомогою введення практичних завдань. Дає можливість вивчити складні або емоційно значущі

питання в безпечних обставинах, а не в реальному житті з його загрозами, ризиком, тривогою за неприємні наслідки у випадку неправильного рішення.

Евристичні технології генерування ідей: „мозковий штурм", синектика, асоціації (метафори) тощо. Здійснюється генерування ідей усіма учасниками навчального процесу, активізуються інтуїція та уявлення, відбувається вихід за межі стандартного мислення.

Тренінг – активне оволодіння та розвиток знань, вмінь та навичок. Дозволяє за короткий проміжок часу оволодіти практичними ефективними вміннями та навичками.

Практичні заняття поряд із лекціями є важливою формою навчальної діяльності та активізації розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП. У активізації самостійної роботи студентів провідну роль займають практичні заняття. Практичні заняття дисциплін професійно-практичного циклу підготовки відрізняються гнучкістю, визначаються з урахуванням не тільки особливостей певної дисципліни, але й теми практичного заняття, характеру рекомендованої літератури. З метою ефективності засвоєння матеріалу студентами з ДЦП на практичних заняттях з дисциплін використовуються такі прийоми, як індивідуальні завдання, демонстраційний експеримент, групові і парні завдання, ділові ігри, задачі професійного моделювання. У групових і парних завданнях використовуються елементи мікровикладання як ефективний спосіб адаптивного навчання студентів з ДЦП.

Практичні заняття з соціально-гуманітарного напряму підготовки студентів з ДЦП несуть репродуктивний характер, який відрізняється тим, що при їх проведенні студенти користуються детальними інструкціями, в яких зазначені: мета роботи, пояснення, порядок виконання завдань, висновки, контрольні запитання, література.

У навчальній діяльності крім лекційних, практичних, семінарських занять з урахуванням одна година на один кредит дисципліни відводиться на консультації по дисципліні. Консультації є важливим засобом контролю за самостійною роботою студентів з ДЦП при вивченні ними дисциплін впродовж усього навчального семестру. Консультації призначені викладачем для певних студентів, які не відвідували заняття чи погано відповідали на запитання на практичних заняттях, називаються активними. Так студент, який не відвідував заняття, найближчі 2-3 дні викликається на консультацію чи на співбесіду до викладача. Безумовно, це потребує витрат часу, але ці витрати принесуть велику користь та сприятимуть засвоєнню студентами з інвалідністю складних аспектів дисципліни. Окрім контролю за роботою, такі консультації сприяють закріпленню контакту викладача зі студентами, надають можливість своєчасно виявити найбільш слабких студентів для подальшого надання їм систематичних консультацій. На нашу думку, доцільним є проведення таких видів консультацій з усіх дисциплін студентам з інвалідністю, як групові, методичні консультації, установчі або тематичні консультації, перед практичними заняттями, заліками, іспитами або після теми, якщо вона включає питання, які

потребують пояснення, з метою мотивації до якісної підготовки до занять та ефективній розумовій працездатності під час занять.

Зважаючи на вищезазначене, на рівні кожного навчального закладу, де навчаються студенти з функціональними обмеженнями здоров'я, інформаційно-корисними, як показує власний досвід, є семінари для викладачів та співробітників, на яких обговорюються особливості фізичних недоліків студентів та можливі форми, методи допомоги студентам з інвалідністю.

У сучасній освіті мають місце інновації як практичного, так і теоретичного рівнів. Вони є дієвими засобами активного розвитку та адаптації до нових соціально-економічних умов, намагання відповідати потребам і запитам суспільства. До сучасних технологій можна віднести технологію комп'ютерного (комп'ютеризованого) навчання, що сприяє перетворенню навчально-виховного і розвиваючого процесу у вузі в таких напрямках, як: розширення інформаційного та культурно-освітнього простору студентів здорових та інвалідів; підвищення якості знань у спеціальних і загальнонаукових предметах; розвиток пізнавальних здібностей творчої особистості; отримання можливості у виборі альтернатив отримання навчання у вищому навчальному закладі. Розробка електронних підручників та навчальних посібників, електронні енциклопедії є значною рушійною силою в сучасних технологіях. Як показує досвід використання електронних навчальних посібників студентами з ДЦП дозволяє їм отримати будь-яку інформацію, необхідну для наукової чи навчальної роботи. З їх допомогою студенти з фізичними вадами здоров'я зможуть вирішити багато інформаційних і комунікаційних проблем, в тому числі і освітнього характеру. Використання віртуально-тренінгової технології поступово набирає обертів у навчальних процесах сучасних вузів. Експериментально перевірено, що швидкість засвоєння знань при використанні електронних навчальних посібників збільшується приблизно на 40% у порівнянні із вивченням матеріалу за традиційними підручниками. Ця технологія дозволяє рівномірно розподілити навантаження на студентів з ДЦП, в тому числі і контрольно-екзаменуючу. Ця технологія навчання цінна тим, що дозволяє доступно і ефективно донести знання до студентів за допомогою викладачів, що беруть участь у віртуально-тренінгових заняттях, дає свободу студенту з інвалідністю у проведенні самостійної роботи. Не можна залишати без уваги і таку сучасну освітню технологію як Інтернет. Інтернет-комунікації виступають одним із способів соціокультурної реабілітації, що дозволяє інвалідам включатися до багатьох сфер життєдіяльності разом із здоровими студентами.

Підсумовуючи вищесказане слід зазначити, що при викладанні дисциплін студентам з ДЦП, викладачі обирають індивідуально такі технології, принципи та методи навчання, які б сприяли розвитку розумової працездатності студентів, формуванню самосвідомості, а також робили б процес навчання цікавим та захоплюючим. Традиційні технології необхідно адаптовувати до вад студентів з інвалідністю та оптимально поєднувати їх із сучасними методами навчання.

Вважаємо, що впровадження у навчальну діяльність вищих навчальних закладів запропонованих та обґрунтованих нами підходів сприятиме вдосконаленню навчального процесу, розвитку розумової працездатності, оптимізації процесів сприймання та переробки інформації та якісному засвоєнню знань, вмінь і навичок студентами з ДЦП .

У навчальній діяльності студентів з ДЦП не останнє місце посідає спортивна підготовка, оскільки розумова працездатність характеризується ступенем напруженості, то фізична – потужністю, потенційною спроможністю виконувати довгострокову роботу статичного, динамічного або змішаного характеру без значної втоми. Статична, динамічна робота лежить в основі фізичних вправ. Фізіологічні механізми збудження і гальмування, кисневого, трофічного і енергетичного забезпечення, втоми і відновлення, адаптації і дезадаптації задіяні в обох видах діяльності, що головним чином і обґрунтовує теорію взаємозв'язків фізичної і розумової працездатності. Спортивна підготовка студентів з ДЦП засобами фізичної культури передбачає забезпечення цілеспрямованого впливу на стан здоров'я і має велике значення при вихованні особистісних якостей і професійно значущих знань, умінь, навичок і здібностей.

Комплексною системою супроводу у навчальній діяльності передбачено залучення студентів з функціональними обмеженнями (ДЦП) до систематичних занять фізичною культурою, відвідування факультативних занять і спортивних секцій з метою поліпшення стану здоров'я, розкриття потенційних можливостей, розширення сфери життєдіяльності молоді з інвалідністю, підвищення розумової та фізичної працездатності, корекції й компенсації відхилень у розвитку [2; 3].

Підготовка студентів з ДЦП засобами фізичної культури передбачає реалізацію низки організаційних заходів. Зокрема, проведене анкетування дало змогу з'ясувати, що у переважної більшості студентів з ДЦП спостерігається упереджене і пасивне ставлення до пропозиції відвідувати реабілітаційно-спортивні заняття. Для з'ясування причин переважно негативного ставлення досліджуваних до можливостей використання засобів фізичної культури з метою поліпшення стану здоров'я, корекції порушень моторної сфери, покращення фізичної працездатності, сприяння психічному, фізичному та соціальному розвитку особистості. Проведення спільних реабілітаційно-оздоровчих і фізкультурно-спортивних заходів забезпечує відновлення належного стану здоров'я студентів з ДЦП, корекцію та компенсацію вроджених і набутих вад розвитку, підвищення рівня спортивної майстерності, сприяє поступовій освітній адаптації й інтеграції в суспільство студентів із функціональними обмеженнями, корекції фізичної працездатності. Позитивний вплив м'язової діяльності на працездатність пояснюється тим, що руховий аналізатор займає значну частину кори головного мозку. Характерно, що при заняттях фізичною культурою найважливішим при цьому є не безпосередній вплив рухового аналізатора на кору головного мозку, а його дія на механізми

обмінних процесів, при яких поліпшуються відновні явища в нервових клітинах. Інтенсивна робота м'язів, їх участь в обміні речовин – одна з необхідних умов підтримання внутрішнього середовища. На тривалі відхилення в стані цього середовища нервові клітини реагують зниженням працездатності. Студенти з ДЦП відвідують заняття фізичної культури, на яких диференціюється навантаження, здійснюється індивідуальний підхід, організовуються додаткові заняття за спеціально розробленою програмою. Студенти з вираженими порушеннями функцій опорно-рухового апарату (ДЦП), а також складнішими відхиленнями в здоров'ї залучаються до занять лікувальною фізичною культурою з застосуванням різних тренажерних засобів.

Застосування тренажерних пристроїв дозволяє істотно розширити варіативність засобів і методів фізичної культури, планувати топографію включення в роботу м'язових груп, точно дозувати інтенсивність і спрямованість навантаження, практично нівелювати необхідність у навчанні техніці виконання вправ і тим самим підвищити оздоровчу і лікувальну ефективність занять з фізичного виховання [5].

Використання тренажерів, як засобів фізичного виховання, сприяло рішенню основних оздоровчо-прикладних задач при заняттях фізичними вправами студентів з ДЦП та студентів спеціальних медичних груп. Впровадження тренажерів в навчальний процес дозволило більш чітко дозувати фізичні навантаження, вибірково впливати на серцево-судинну, дихальну систему, м’язову систему та опорно-руховий апарат. Основною перевагою використання тренажерів у навчальному процесі було те, що вправи на них не вимагали спеціального навчання, оскільки тренажер вже несе в собі певну запрограмовану дію, але потрібно враховувати принципи індивідуалізації в залежності від психофізичного стану, рівня фізичної підготовленості відповідно до нозологічних форм захворювання. Ступінь впливу на організм фізичних вправ, що виконувались із застосуванням тренажерних пристроїв розраховувався за кінематичною і динамічною структурою рухів рівнем рухової координації, кількості витраченої енергії за зворотною реакцією серцево-судинної і дихальної систем.

Всі тренажери та вправи, що на них виконувались, класифікувались за наступними ознаками: кількості включення м’язових масивів у роботу; спрямованості впливу на розвиток рухових якостей; інтенсивності, потужності розвиваючих зусиль.

Лікувальна фізична культура базувалася для студентів з ДЦП на застосуванні корекційних вправ, які складалися із загальнозміцнювальних і коригуючих вправ. Загальнорозвиваючі вправи ми підбирали так, аби в роботі брали участь усі групи м’язів, але не одночасно, а в певній послідовності (за принципом „розсіяного” навантаження). Фізичне навантаження підвищувалося поступово, причому спеціальні вправи сприяли рівномірності навантаження і багатоступеневої фізіологічної кривої заняття. Під час виконання загальнорозвиваючих вправ особливу увагу ми звертали на рівномірне і глибоке дихання, виключали вправи, що вимагають великих м’язових зусиль із

затримкою дихання. Вправи виконували в чергуванні зі спеціальними дихальними вправами. Загальнозміцнювальні вправи спрямовували на підвищення рівня фізичної підготовленості. Більше уваги ми приділяли силовим вправам, тому що вони були спрямовані на розвиток сили м'язів, відповідальних за формування й підтримання правильної постави, а також обмінних процесів, при яких покращуються відновні явища в нервових клітинах, що сприяє формуванню та розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності. Коригуючі вправи підбиралися індивідуально залежно від форми ДЦП та порушень постави. Комплексне застосування обраних методів та дотримання принципів, форм і засобів фізичного виховання з використанням елементів ЛФК рекомендовано застосовувати не тільки для фізичного вдосконалення та зміцнення здоров'я, визначення необхідних вихідних даних про стан фізичного розвитку і фізичної підготовленості студентів з ДЦП у навчальному процесі, а й застосовувати їх з певною частотою для подальшого контролю функціонального стану організму та обліку досягнень протягом всього періоду навчання. Водночас відповідно до професійної специфіки, застосування певних тестів та проб можна використати для професійного відбору, прогнозування поведінки, результату діяльності в тих чи інших складних обставинах, умовах виробництва, а засобами фізичних вправ розвивати необхідні прикладні вміння та навички з метою підвищення працездатності.

Характерно, що фізично слабкі й студенти з ДЦП при виборі виду фізичних навантажень віддавали перевагу заняттям на тренажерах. Цей факт пояснювався тим, що студенти з ДЦП підсвідомо вибирали більш легкий вид фізичних навантажень із можливістю триматися руками за точку опори при виконанні фізичних вправ. Це дало змогу розробити оздоровчі програми, суттєвою ознакою яких стали дозовані фізичні навантаження відповідно функціональним і руховим можливостям організму. Індивідуальний підхід експериментальної програми виявився не тільки у виборі тренажерних пристроїв, але й у відповідній потужності навантаження згідно з рівнем фізичного стану студентів.

Застосування індивідуальних програм занять та дозування навантаження, використання тренажерних пристроїв у корекції фізичного стану, врахування розумової працездатності, психологічного стану та мотивації студентів дозволили підвищити активність й інтерес до систематичного відвідування занять з фізичного виховання. Після чого рівень сформованості функціонального, фізичного та нервово-психічного станів позитивно змінився. Отримані результати дали можливість представити динаміку рівня значущості показників щодо ефективності занять фізичними вправами з використанням тренажерних пристроїв. У процесі експериментального дослідження нами була висвітлена оцінка впливу індивідуальних програм занять з фізичного виховання на функціональний і фізичний стан та рівень працездатності студентів з ДЦП, а саме: були відзначені позитивні зрушення функціонального стану і фізичного

розвитку студентів з ДЦП, спостерігалася лише тенденція до поліпшення за всіма визначеними морфофункціональними показниками, життєвий індекс дихальної системи збільшився з високим ступенем вірогідності ($p<0,001$), що свідчить про більш високий рівень ефективності легеневої вентиляції під час м'язової роботи; відзначалося зниження частоти серцевих скорочень у студентів з ДЦП ($p>0,05$) .

Таким чином, отримані нами результати досліджень показали позитивні зміни фізичної підготовленості, функціонального стану серцево-судинної і дихальної систем у студентів з функціональними обмеженнями під впливом занять з використанням тренажерних пристроїв та коригуючих вправ.

Отже, підготовка студентів з ДЦП засобами адаптивної фізичної культури забезпечує відновлення належного стану здоров'я студентів, корекцію та компенсацію вроджених і набутих вад розвитку, підвищення рівня фізичної та спортивної підготовки, корекцію рівня розумової працездатності, корекцію рівня серцево-судинної та дихальної систем організму, сприяє поступовій освітній адаптації й інтеграції в суспільство.

Аналізуючи викладене, можна зробити ряд висновків. Розроблена та апробована програма корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності включає в себе сукупність психолого-педагогічних засобів, спрямованих на розвиток усіх її компонентів щодо умов супроводу навчальної діяльності: мотиваційного, когнітивного, операційно-процесуального та емоційно-вольового.

1. Запропонована система психолого-педагогічних методів та прийомів, спрямованих на покращення рівня мотивації студентів з ДЦП до навчальної діяльності, виявились достатньо ефективними, що підтверджується результатами формувального етапу дослідження. Позитивні зміни внутрішньої мотивації студентів з ДЦП до навчальної діяльності суттєво вплинули на рівень розвитку розумової працездатності, рівень формування знань, навичок та умінь студентів.

2. Програма авторського факультативного спецкурсу „Організація навчальної діяльності студентів" з розвитку когнітивного та операційно-процесуального компонентів психологічної готовності сприяла покращенню загальної готовності студентів з інвалідністю до сприймання та переробки інформації, формування та розвитку розумової працездатності, корекції розумової працездатності, покращення оптимальних умов навчальної діяльності.

3. Розвиток емоційно-вольової готовності студентів з ДЦП в навчальній діяльності передбачає включення їх у тренінг психічної саморегуляції, рефлексію, індивідуальне психологічне консультування, аналіз ситуацій, навчання навичкам саморегуляції у стресогенних ситуаціях, які виникають у навчальній діяльності. Тому, що для студентів з ДЦП характерні зосередженість на своїй хворобі; знижена працездатність, підвищені втомлюваність і виснажуваність; порушення концентрації уваги, порушення сприймання і переробки інформації; труднощі у сприйнятті навчального матеріалу у загальноприйнятому вигляді; низький рівень мотивації досягнення; недорозвиненість самоконтролю; підвищена тривожність;

емоційна нестійкість; низька самооцінка; невпевненість у собі, несамостійність у прийнятті рішень, звичка до постійної опіки. Порівняння результатів, отриманих у експериментальній та контрольній группах, засвідчило про ефективність використовуваних нами психологічних засобів, з метою корекції розумової працездатності, створення спеціальних умов щодо покращення у сприйнятті інформації, вироблення стійкості концентрації уваги, формування емоційної стійкості на заняттях та в побутових умовах; підвищення самооцінки, розвиток впевненості у собі своїх знаннях, вміннях, навичках.

4. Найбільш оптимальними педагогічними технологіями у вищому навчальному закладі для навчання студентів з ДЦП є: інформаційні та креативні технології, застосування інтерактивних форм проведення занять та модульно-рейтингової системи контролю знань, в тому числі навчання через Інтернет. Останній, зокрема, може включати в себе такі заходи, як: ознайомлення студентів з ДЦП з умовами навчальної діяльності у вищому навчальному закладі (сприйняття та переробка інформації, запам'ятовування первинної інформації, конспектування лекційної інформації, підготовка до практичних, лабораторних та семінарських занять, організація самостійної роботи, складання заліків та іспитів); розроблення (з урахуванням особливостей сприйняття навчального матеріалу студентами з ДЦП та інших нозологій) спеціального навчально-методичного забезпечення, зокрема опорних конспектів лекцій з виділенням основних інформаційно значущих фрагментів тексту, глосарія, методичних рекомендацій. Використання спеціальних технологій і технічних засобів для репрезентації навчального матеріалу в адаптованому до потреб студентів вигляді: вербальному, візуальному, звуковому, рельєфному, електронному тощо; розроблення й упровадження адаптованих форм контролю знань; розроблення індивідуальних програм та індивідуального графіка навчання; організація самостійної роботи студентів, її технічне й методичне забезпечення (робота в центрі самостійної роботи студентів з ДЦП, користування бібліотекою та медіатекою, засвоєння методів самостійного аналізу, структуризації, обробки та фіксації інформації). Надзвичайно важливою ланкою навчальної діяльності студентів з ДЦП займає надання консультаційної допомоги, проведення додаткових занять; забезпечення наскрізності навчально-наукової роботи студентів; розвиток пізнавальної та пошукової активності, інтелектуальної незалежності студентів з ДЦП та інших нозологій.

5. Впровадження у навчальну діяльність інтерактивних технологій забезпечують гуманне мікро-соціальне середовище, побудоване на ситуаціях успіху, в якому створено умови для самореалізації, підвищення статусу студента, значущості його особистого внеску у вирішення спільних завдань. При впровадженні цих технологій створюються найбільш сприятливі умови забезпечення інтегрованої освіти. Інтегрована форма навчання та виховання, передбачає спільне навчання студентів, що мають функціональні обмеження з іншими студентами. Запропонована технологія забезпечує студентам з функціональними обмеженнями (ДЦП) рівні права на отримання освіти та втілює

рівні можливості. Інтеграція в освітнє середовище є кроком до інтеграції у суспільство в цілому, допомагає студентам з ДЦП не лише отримати освіту, а й самореалізуватися, досягти успіху в житті і кар'єрі, відчути себе особистістю, досягти максимальної незалежності у функціонуванні та якнайповнішої соціальної інтеграції, зайняти повноправне місце у суспільстві.

Зміст розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП в корекційно-реабілітаційному процесі реалізує умови навчальної діяльності вищого навчального закладу у двох площинах діяльності: індивідуальній та груповій роботі. Розробку змістової складової методики було здійснено на основі результатів констатувального експерименту щодо визначення компонентів розумової працездатності, які зумовлюють оптимальну продуктивність праці. Інтеграція та реалізація програми зумовлюється також системою принципів, що дозволяють краще організувати умови навчальної діяльності студентів з ДЦП, покращити соматофізіологічний стан здоров'я. Зміст методики в першу чергу полягає у тому, що має чітку структуру, по-друге дозволяє здійснити самоаналіз - перевірку її ефективності на контрольній та експериментальній групах студентів з ДЦП. Метою і завданнями методики було: здійснення ефективної комплексної діагностики розумової працездатності студентів з ДЦП в умовах навчальної діяльності у вищому навчальному закладі; визначення й оцінка розумової працездатності студентів з ДЦП, що впливають на успішність навчальної діяльності; прогнозування оптимальних умов психолого-педагогічного, реабілітаційного супроводу навчальної діяльності студентів з ДЦП; створення необхідних умов для оволодіння студентами з ДЦП відповідними знаннями та практичними навичками щодо здійснення сприймання та переробки інформації у процесі навчальної діяльності, навичками ефективної та оптимальної розумової працездатності і процесів пізнавальної діяльності у навчальній діяльності вищого навчального закладу й поза його межами; забезпечення умов для закріплення досягнень та позитивних змін та переносу їх у позанавчальну діяльність та побутове середовище.

У відповідності до завдань дослідження було розроблено методику корекційно-реабілітаційної роботи з розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП у навчальній діяльності, визначено її динамічний зміст і основні етапи впровадження: дослідницько-адаптаційний, корекційно-діяльнісний та функціонально-аналітичний. Кожний етап роботи мав власну мету, включав спільні напрями поетапного формування відповідних компетенцій, що визначаються як складові розумової працездатності студентів з ДЦП. Зміст, методи і прийоми формування визначених компетенцій ускладнювалися відповідно до загальної мети корекційно-реабілітаційної програми. Так, у корекційно-розвивальній методиці одним із напрямів діяльності було визначено організацію та супровід навчальної діяльності, що спрямовувались на формування позитивного ставлення студентів з ДЦП до спеціально організованих умов навчальної діяльності, розробку і впровадження інтерактивних методів навчання, доступ до мережі Інтернет, формування та

розвиток здібностей до наслідування (Н. Тугова), що формують передумови здатності до розвитку розумової працездатності.

Формування всіх складових навчальної діяльності здійснювалось в органічній єдності, тому заняття проводились за інтегрованим типом. Види навчальної діяльності визначались відповідно до рівня розумової працездатності здорових студентів та етапу експериментального навчання.

Для розвитку кожного компоненту розумової працездатності формувалась серія завдань, що складалась із вправ або ігор різного ступеня складності, що відповідає принципам доступності, послідовності та поступового підвищення вимог.

Реалізація методики здійснювалася у кілька етапів: підготовчий, основний, заключний.

Підготовчий етап прогами передбачав комплексну діагностику розумової працездатності та показників сомато-функціонального стану студентів з ДЦП в навчальній діяльності; розробку конкретних цілей, завдань, стратегій психолого-педагогічної та корекційно-реабілітаційної роботи зі студентами з ДЦП; формування плану та напрямів безпосередньої роботи щодо розвитку розумової працездатності студентів цього контингенту до навчальної діяльності; створення відповідної матеріально-технічної бази, дидактичного та методичного забезпечення діяльності

Отже, у відповідності до обґрунтованих нами принципів системного та поетапного підходів на дослідницько-адаптаційному, корекційно-діяльнісному та функціонально-аналітичному етапах методики відслідковуються зовнішні і внутрішні зв’язки.

Змістом дослідницько-адаптаційного етапу було визначено діагностику та розвиток розумової працездатності. Мета даного етапу, що тривав 1 місяць, полягала у адаптації студентів з ДЦП до умов внутрішнього середовища навчальної діяльності (встановлення емоційного контакту з фахівцем); діагностиці та формуванні розумової працездатності. Основними формами роботи були визначені індивідуальна та групова робота.

Корекційно-діяльнісний етап тривав 5-6 місяців. Для розвитку когнітивного та операційно-процесуального компонентів корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності в експериментальну програму включено факультативний спецкурс „Організація навчальної діяльності студентів”. Основна мета спецкурсу – навчити студентів з особливими освітніми потребами раціональній самостійній навчальній діяльності. Значна частина навчального часу відводилася на формування загальнонавчальних умінь, які є базою спеціальних умінь і навичок. Спецкурс складає 30 годин: з них 8 годин лекційних та 22 години практичних занять. Протягом вивченняи курсу студенти мали оволодіти такими загальнонавчальними уміннями (за Н. Кузьміною): гностичними, проективними, конструктивними, комунікативними, організаційними.

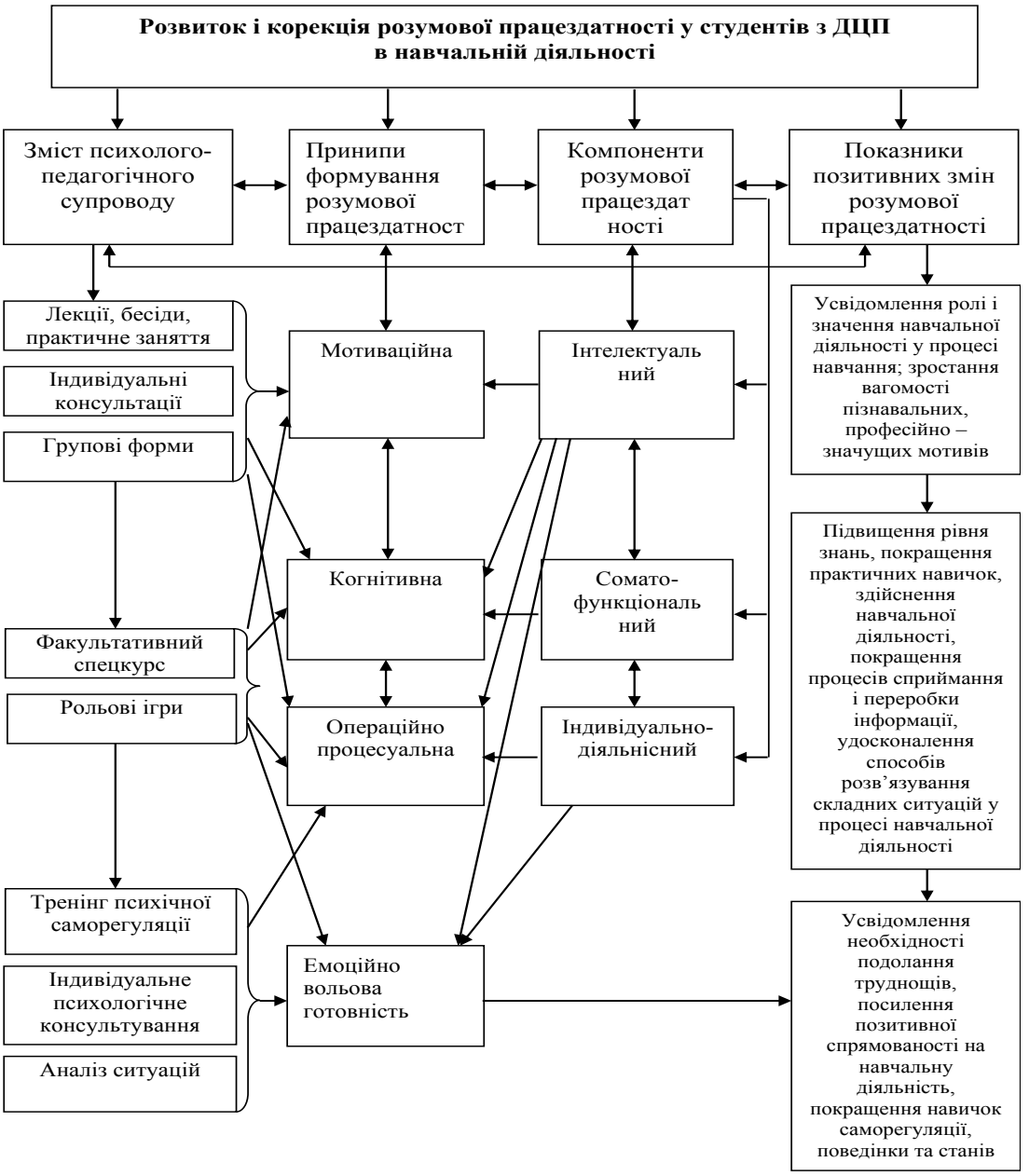

Рис. 3.2. Етапи розвитку та корекції розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності

Останнім етапом корекційно-реабілітаційної методики розвитку розумової працездатності студентів з ДЦП у навчальній діяльності став функціонально-аналітичний етап, що тривав 2 тижні. Його мета полягала у оцінці та закріпленні досягнень розумової працездатності студентів з ДЦП відносно сформованості всіх складових розумової працездатності та вміння їх використовувати у навчальній

діяльності. Завданням функціонально-аналітичного етапу було визначено закріплення навичок використання елементів методики корекційно-реабілітаційної роботи; удосконалення процесів сприймання та переробки інформації; оцінка сформованої розумової працездатності.

Отже, виділені етапи методики корекційно-реабілітаційної роботи мають тісний взаємозв'язок та об'єднані у безперервний педагогічний процес, а одержані студентами з ДЦП знання, уміння та навички розглядаються як цілісна система. Структурно-функціональний компонент формування зазначеної проблеми являє собою визначений у часі алгоритм дій, особливості функціональних зв'язків між встановленими у результаті дослідження компонентів розумової працездатності: сприймання інформації, переробка інформації; компоненти психологічної готовності: мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий (рис. 3.2.)

У методику включено комплекс заходів, які забезпечують зміст психолого-педагогічних, корекційно-реабілітаційних заходів впливу на особистість студента з ДЦП з метою формування визначених компонентів навчальної діяльності щодо покращення процесів сприймання інформації, переробки інформації.

Дослідженням встановлено, що найбільш ефективний розвиток розумової працездатності студентів з ДЦП у навчальній діяльності мають не окремі заходи, а комплексні: лекції, бесіди, індивідуальні консультації, групові та тренінгові форми роботи, рольові ігри тощо. Комплекс заходів психолог-педагогічного впливу на особистість обумовлює ефективні позитивні зміни усіх компонентів розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності. Комплекс заходів сомато-функціонального впливу чинить позитивний вплив на компоненти сприймання інформації, переробки інформації та показники артеріального тиску, частоти серцевих скорочень.

Таблиця 3.4.

Змістовна складова методики розвитку розумової працездатності студентів з дитячим церебральним паралічем в навчальній діяльності

№	*Складові програми*	*Формування компонентів корекції розумової працездатності*
1.	Індивідуальна та групова робота	Мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний
2.	Авторський спецкурс „Організація навчальної діяльності студентів"	Мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний
3.	Тренінг психічної саморегуляції	Мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий
4.	Індивідуальне психологічне консультування	Емоційно-вольовий компонент
5.	Індивідуально-реабілітаційні заходи	Мотиваційний, когнітивний, операційно-процесуальний, емоційно-вольовий

При необхідності в процесі реалізації методики проводилося індивідуальне психологічне консультування з окремими студентами з особливими освітніми потребами, як з тими, які не виявляють активності у роботі, стійкого бажання відвідувати заняття, демонструють іронічне ставлення до експериментальної програми чи невдоволення через необхідність додаткових витрат часу і власних зусиль, недовіру до очікуваних результатів, так і з тими, що потребують додаткової індивідуальної роботи. Для реалізації завдань основного етапу програми використовувалися такі спеціальні засоби психолого-педагогічного, корекційно-реабілітаційного впливу.

Показниками рівня сформованості мотиваційного компоненту щодо корекції розумової працездатності студентів з ДЦП є вияв стійкого переконання у необхідності навчальної діяльності, кращого, ніж було раніше, усвідомлення важливості сприймання інформації, її переробка у процесі навчальної діяльності, посилення внутрішньої мотивації до навчальної діяльності, бажання досягти успіху тощо.

Позитивні зміни у когнітивному та операційно-процесуальному компонентах щодо розумової працездатності студентів з ДЦП в навчальній діяльності фіксуються за ефективністю навчальної діяльності, підвищенням рівня показників сприймання та переробки інформації, загальної успішності студентів, якості виконання ними завдань під час навчальної діяльності.

Покращення емоційно-вольової сфери готовності студентів з ДЦП до процесів сприймання і переробки інформації у процесі навчальної діяльності оцінюється за демонстрацією студентами здатності до психічної саморегуляції у стресогенних ситуаціях, що виникають у навчальній діяльності – колоквіуми, поточні контрольні роботи, комплексні контрольні роботи; наполегливості у виконанні відповідних завдань навчальної діяльності, виконанні завдань оздоровчого спрямування – виконання фізичних вправ, заняття на тренажерах; подоланні труднощів у навчанні.

Заключний етап реалізації програми розвитку розумової працездатності у студентів з ДЦП в навчальній діяльності являє собою обробку отриманих результатів, зворотного зв’язку з усіма учасниками навчальної діяльності; внесення у програму необхідних змін і доповнень з урахуванням особливостей навчальної діяльності та розумової працездатності студентів з ДЦП; подальша робота з програмою після її доопрацювання.

Дослідженням А. Гулеватого, В. Мазура встановлено, що у розвитку розумової працездатності студентів до певного виду навчальної діяльності відіграє мотиваційний компонент. Між усіма компонентами розумової працездатності існує тісний взаємозв’язок, що підтвердили і результати проведеного нами дослідження. Найсильніші кореляційні зв’язки прослідковуються між мотиваційним, когнітивним і операційно-процесуальними компонентами, а також між мотиваційним і емоційно-вольовим компонентом щодо створення умов навчальної діяльності для студентів з ДЦП.

Таким чином, можна припустити, що позитивні зміни мотивації студентів з ДЦП до корекції розумової працездатності у навчальній діяльності під дією цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу спричинять позитивний розвиток особистості, який опосередковує залежність між ефективністю навчальної діяльності і спрямованістю студентів з ДЦП на вдосконалення свого рівня розумової працездатності.

Зважаючи на провідну роль мотиваційного компоненту в розвитку розумової працездатності студентів в навчальній діяльності, першим етапом реалізації методики стало формування у студентів позитивної мотивації до навчальної діяльності. Головне завдання цього етапу полягало у з'ясуванні мотивів щодо навчальної діяльності, їх психологічної просвіти, формуванні інтересу до навчальної діяльності, знятті особистісних проблем, що виникають у процесі сприймання та переробки інформації, фіксації уваги студентів з ДЦП на реальних успіхах і досягненнях.

Список використаних джерел:

1. Аверин В.А. Психология детей и подростков. Питер, 1998. 379 с.
2. Агарков В.Й. Гигиенические основы нормирования умственной нагрузки младших школьников : автореф. дис. ... д-ра мед. наук: 19. 00. 02. / Інститут гигиены и физ. воспитания. Москва, 1987. 42 с.
3. Адаптация организма подростков к учебным нагрузкам / под ред. Д.В. Колесова. Москва : Педагогика, 1987. 149 с.
4. Александрова Н. И., Шульга Т. И. Изучение волевых качеств школьников с помощью методики „Нерешаемая задача". *Вопросы психологии*. 1987. № 6. С. 130–132.
5. Анохин П.К. Идеи и факты в разработке теории функциональных систем. *Психологический журнал*. 1984. Т.5. №2. С. 107–118.
6. Антонов Л.Ф. О педагогических основах нормирования труда учащихся. *Среднее специальное образование*. 1969. №5. С. 25–28.

РОЗДІЛ 4.
ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ТОЛЕРАНТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

О. О. Добровіцька,
старший викладач кафедри інформаційної справи та економічних дисциплін Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *Розділ присвячено розгляду питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища; розкрито теоретичні основи дослідження проблеми виховання толерантності та підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до толерантної взаємодії; надано характеристику формуванню толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі як соціально-педагогічної проблеми; надано змістовну характеристику педагогічним умовам формування готовності у майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі.*

Ключові слова: *„толерантність”, „толерантна взаємодія”, „професійна підготовка”, „інклюзивне середовище”.*

4.1. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах інклюзивного середовища

В Україні здійснюється реформування системи освіти, у процесі якого досягнуто істотних результатів. Але масштабність проведених перетворень і трансформаційні процеси в соціумі не тільки не дають змоги говорити про завершеність цих змін, а й потребують їхньої подальшої реалізації. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що головною метою і основним чинником сучасного прогресу є розвиток людини, її творчих здібностей, інтересів і потреб [19].

Фахівці сьогодення повинні бути готовими до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу та бути здатними до саморозвитку і самовдосконалення, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного розвитку. Нагальним завданням системи соціальної освіти на сьогодні є підготовка конкурентоспроможного соціального працівника з потужним арсеналом умінь і навичок, володінням глибоких знань у професійній галузі, умінням побудувати новий тип взаємодії з різними категоріями населення. Саме таке завдання має вирішувати професійна підготовка

майбутніх соціальних працівників, поєднуючи в собі накопичений досвід та сучасні інноваційні підходи.

Тема дослідження, присвячена підготовці майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії, є складною, багатогранної науковою проблемою, яка акумулює в собі низку наукових напрямків, що досліджувалися різними науковцями. Але в контексті нашого дослідження, яке безпосередньо присвячене не лише професійній підготовці соціальних працівників, а й їх готовності до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища, ми вважаємо за необхідне дослідити стан розробленості проблеми щодо підготовки майбутніх соціальних працівників в умовах розвитку сучасної освіти в цілому та їх підготовки в умовах інклюзивного освітнього простору зокрема.

Виходячи з актуальності означених напрямів та зростання потреб щодо різних форм соціальної роботи, виникає необхідність покращення фахової підготовки фахівців соціальної сфери і постає завдання підготовки соціальних працівників, здатних успішно реалізувати сучасні завдання соціальної політики, вільно володіти новими формами та методами соціальних та соціально-педагогічних досліджень, використовувати сучасні інноваційні форми та методи соціальної роботи, уміло застосовувати на практиці ефективні технології практичної роботи, виконувати професійну діяльність на високому рівні.

Розпочинаючи аналіз стану дослідження ***проблеми професійної підготовки соціальних працівників в умовах розвитку сучасної освіти***, хотілося б відмітити, що питання професійної підготовки майбутніх фахівців є однією із актуальних наукових проблем серед сучасних наукових досліджень. Адже, професійна підготовка у закладі вищої освіти – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі методами та засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності.

Цікавим для нашого дослідження є визначення з енциклопедії для фахівців соціальної сфери, що „професійна підготовка соціальних працівників – це процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно-необхідними знаннями, вміннями і навичками, формування професійно-важливих особистісних якостей, які є основою готовності до професійної соціальної та соціально-педагогічної діяльності” [5, с. 233]. Ми погоджуємося з даним визначенням і будемо спиратися в процесі подальшого наукового пошуку.

Немає єдиної думки сьогодні і щодо визначення поняття „соціальний працівник”. Цілком зрозуміло, що дане поняття значно ширше в порівнянні з терміном „соціальний педагог” і охоплює усі сфери соціальної роботи.

До соціальних педагогів відносять людей, які мають спеціальну педагогічну освіту та здійснюють свою діяльність переважно в школах й інших освітніх закладах. А соціальний працівник, крім безпосередньої педагогічної

діяльності та роботи з дітьми і молоддю, професійно може займатися роботою у будь-якій іншій соціальній сфері (у відділах соціального забезпечення, у військових частинах, на виробництві, на біржах праці тощо) і виконувати більш широкі функції (допомоги, захисту, реабілітації, охорони тощо). А у більш широкому розумінні „соціальний працівник" тотожний із поняттям „фахівець із соціальної роботи".

У „Словнику-довіднику для соціальних працівників та соціальних педагогів" за редакцією А. Капської визначено, що „фахівець із соціальної роботи – це особа, яка має спеціальну освіту і здійснює практичну соціальну роботу з різними категоріями дітей і молоді та соціальними групами" [28, с. 226]. Низка науковців у своїх працях у „спеціалісті із соціальної роботи", вбачають, „соціального працівника або соціального педагога, зайнятого у сфері соціальної роботи, освітньо-виховної, культурно-дозвільної діяльності і який має спеціальну освіту, спеціальну кваліфікацію, знання та досвід соціальної роботи з окремими групами людей" [10, с. 23]. За визначенням Є. Холостової „соціальний працівник – це професіонал який реалізує реальну соціальну політику державної влади на основі соціального захисту різних верств населення" [32, с. 7].

Соціальним працівникам властивий „розмаїтий функціонально-рольовий репертуар: заохочувач, консультант, тренер/вчитель соціальних навичок, керівник випадку, захисник прав та інтересів клієнта, розробник програм, аналітик, представник інтересів громад і т.п". При цьому один і той самий працівник може застосовувати у процесі своєї діяльності різні функції, переключаючись з однієї ролі на іншу. І нерідко від того, яке рішення прийме соціальний працівник залежить доля людини. [13, с. 61–68].

Отже, від рівня підготовки майбутніх соціальних працівників та від рівня професіоналізму яким вони володіють, залежить ефективність всієї діяльності соціальних служб. Тому перед вітчизняною освітою стоїть завдання підготовки фахівців з відповідним рівнем професіоналізму, відповідального ставлення до своєї роботи, стійкою психікою, позитивно мотивованого та люблячого свою професію, компетентнісного фахівця.

Окремі аспекти підготовки соціальних працівників до професійної діяльності розглянуто в працях І. Звєрєвої, О. Безпалько, С. Харченка, А. Капської, Т. Семигіної, І. Миговича, І. Козубовської, Л. Міщик, В. Полтавця, Г. Попович, Л. Тюпті, І. Іванової та ін. Так, у працях А. Капської, І. Звєрєвої, О. Безпалько, С. Харченка, Т. Семигіної, В. Полтавця, Г. Попович значну увагу приділено теоретико-методологічним основам професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. А сучасні погляди на деякі аспекти формування і становлення соціального працівника як професіонала знаходимо у роботах Л. Міщик і В. Поліщук.

У педагогічній науці здійснено низку дисертаційних досліджень з проблеми підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до професійної діяльності: професійна підготовка в умовах неперервної освіти (В. Поліщук;

професійна підготовка в умовах університетської освіти (О. Карпенко; педагогічні засади особистісного розвитку в процесі професійної підготовки (Р. Вайнола); підготовка до соціально-правової діяльності (І. Ковчина, Я. Кічук); підготовка до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (Ю. Рябова); формування готовності до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (О. Лісовець); формування професійної культури у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу (Т. Спіріна); підготовка до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності учнівської молоді (С. Пащенко); підготовка до консультативної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін (О. Пожидаєва); підготовка до роботи із студентською молоддю (Р. Чубук); формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (Т. Хмуринська) тощо.

Варто відмітити, що в Україні за останні десятиріччя у зв'язку з пошуком нових підходів до становлення соціальної роботи, виникає потреба поліпшити якість підготовки соціальних працівників. Зважаючи на те, що підготовка згаданих фахівців в нашій країні відбувається відносно недавно, українські науковці все частіше звертаються до вивчення зарубіжного досвіду.

Зокрема, цьому питанню свої праці присвятили такі дослідники: О. Бойко, Н. Видишко, Л. Віннікова, Л. Волик, Н. Гайдук, С. Когут, А. Кулікова, Т. Логвиненко, М. Приходько, О. Пришляк, С. Ставкова та ін. Зміст цих досліджень розкриває систему підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти (в США, Великій Британії, Німеччині); специфіку підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери (у Німеччині, Швейцарії); професійну підготовку соціальних працівників до здійснення посередництва (в США та Канаді); порівняльний аналіз систем професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти (в Україні та Польщі); проблеми модернізації підготовки соціальних працівників (у Скандинавських країнах); неперервна професійна підготовка соціальних працівників (у Канаді) тощо.

Вивчення світового досвіду соціальної освіти є одним з найважливіших інструментів розробки і впровадження нових ідей, який надає можливості глибше осмислити специфіку соціальної роботи, запобігти помилкам при підготовці соціальних працівників у нашій країні, упровадити в навчальний процес основні концепції, що пройшли випробування часом: поєднання теорії та практики, тісну міждисциплінарну інтеграцію.

Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників є необхідною передумовою їх становлення як професіонала, соціально компетентних, психологічно зрілих особистостей, що володіють високою фаховою майстерністю, сучасним світоглядом, потребою розширювати і поглиблювати власну компетентність. У законі України „Про вищу освіту" професійна підготовка визначається, як „здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю" [18].

Вивчаючи проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, Р. Чубук визначила, що „професійна підготовка до роботи у

соціальній сфері не може пасивно відтворювати соціальний розвиток суспільства, вона повинна проводити активний пошук шляхів вирішення нагальних соціальних проблем. Професіоналів для соціальної сфери потрібно готувати так, щоб вони були здатні змінити, усунути та корегувати негативні соціальні прояви у суспільстві. Це можливо лише у закладах освіти, які проектують навчально-виховний процес на нових позиціях, що враховують тенденції розвитку соціальної політики в країні". Відтак, на думку дослідниці, зміст вищої професійної підготовки фахівців повинен включати такі компоненти, як [34]:

- досконалий аналіз сучасного соціального розвитку суспільства з метою: формування умінь для надання об'єктивної оцінки соціальній політиці держави, надання пропозицій щодо альтернативних варіантів;
- оптимально-ефективна організація педагогічного процесу професійної підготовки соціальних працівників;
- чітке уявлення щодо застосування сучасних моделей, форм і методів у практиці соціальної роботи;
- розробка концепцій, теорій, моделей і технологій, що відповідають сучасним вимогам суспільства та особистості, а також спрямовані на ефективне виконання функцій соціального працівника;
- здійснення професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців соціальної сфери.

О. Сергєєнкова стверджує, що „підготовка фахівця-соціального працівника повинна базуватися на освітніх технологіях, що забезпечують його професійно-особистісний розвиток і саморозвиток" [26].

Професійна підготовка соціального працівника в умовах вишу визначається „засвоєнням системи знань, формування професійних умінь і навичок, що забезпечує усвідомлення в професійній діяльності. Вона базується на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, характеристик, показників, цінностей, ролей, функцій тощо" [31].

Цілу низку проблем, які виникають сьогодні під час фахової підготовки фахівців для роботи в соціальній сфері, виявила Т. Семигіна, зокрема:

- різні підходи до змісту навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах;
- загальна девальвація якості вищої освіти, захоплення заочними і дистанційними формами навчання;
- низькі можливості для відпрацювання навичок в аудиторний час;
- недостатність орієнтирів на прикладний характер майбутньої професійної діяльності, затеоретизованість процесу навчання;
- відсутність чітких орієнтирів на подальше працевлаштування випускників [25].

Під час підготовки майбутніх соціальних працівників О. Тополь вважає, що, варто враховувати „всю складність морально-етичних проблем, з якими доведеться зіткнутися у професійній діяльності. Засвоєння студентами

професійних норм і цінностей при підготовці до соціальної роботи є необхідним елементом навчання та входження в професію" [38]. Професія соціального працівника спрямована на „соціальну спеціалізовану діяльність, об'єктивно-необхідну для функціонування державних і громадських систем соціальної допомоги різним категоріям населення, для реалізації життєвих, потенційно закладених у кожній людині сил для самозабезпечення та саморозвитку" [5, с. 181]. Потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях. Саме соціальний працівник може бути рушійною силою у створенні атмосфери розуміння та прийняття кожного із членів соціуму.

Як зазначає О. Карпенко, „формування професійної діяльності соціального працівника має здійснюватися на основі єдності теорії і практики навчання, реалізації у навчальній діяльності репродукції і творчості, раціонального і емоційного..." [9, с. 55]. При цьому „професійна підготовка майбутніх соціальних працівників має ґрунтуватися на основних дидактичних принципах (фундаментальності, системності, єдності логічного та історичного, єдності суспільного і особистісного, єдності теорії і практики), що дозволяє говорити про можливість створення педагогічної моделі професійної діяльності майбутнього соціального працівника" [9, с. 56].

Розуміння сутності професійної підготовки студентів закладів вищої освіти спирається на висновки вчених щодо функцій навчально-виховного процесу: освітньої функції, що полягає у сприянні засвоєнню системи загальнотеоретичних та спеціальних знань, перетворенню їх у власні надбання та втілення у професійній діяльності і поведінці; виховної функції, націленої на формування світоглядних поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців та надання їхній професійній діяльності ціннісно-смислової завершеності; розвивальної функції, яка забезпечує розвиток особистісних сфер майбутніх фахівців, сприяє розвиткові „висококультурної індивідуальності" та спонукає до ефективної діяльності [2].

Ми погоджуємося із думкою Г. Олійник, яка аналізуючи спектр наукових підходів провідних дослідників, щодо розуміння системи підготовки фахівців до професійної діяльності у соціальній сфері, означила провідні ідеї створення системи підготовки фахівців до професійної діяльності:

- формування професійної культури спеціаліста, яка визначає освітню, наукову та професійну направленість;
- розвиток різноманітних компонентів, що надають можливість здійснювати профорієнтаційну освіту;
- спрямування пізнання від загального до окремого від самого початку формування системи знань, цілісної діяльності, творчої особистості і її соціальної спрямованості;
- механізм засвоєння професійної діяльності передбачає формування спочатку „згорнутої" структури пізнання з подальшим її розгортанням через

найбільш значущі елементи і побудову більш значущі елементи і побудову більш розгорнутих структур та новим узагальненням;

- цілісності всього процесу становлення соціального працівника, побудованого на реальному диференційованому процесі освіти завдяки здійсненню ідеї модульного навчання, посилення практики у навчанні та самостійної роботи студента [16, с. 129].

Вивчаючи підготовку фахівців соціальної сфери В. Поліщук, О. Янкович та ін. у своїх працях визначають, що „зміст підготовки спеціалістів соціальної роботи повинен включати такі компоненти: глибокий аналіз сучасного соціального розвитку і формування вміння дати об'єктивну оцінку соціальній політиці, запропонувати альтернативні варіанти; чітке уявлення і класифікацію сучасних моделей, форм і методів самої практики соціальної роботи; власне педагогічний процес підготовки соціальних працівників; розробку теорій, концепцій, моделей і технологій, спрямованих на ефективне функціонування соціального працівника; розробку і реалізацію програм, що підвищують компетентність соціального працівника" [17].

„Ефективність професійної діяльності соціального працівника залежить не лише від рівня професійної підготовки фахівця, його знань, умінь, навичок, досвіду, але й від сформованості його особистісних якостей, світогляду, ціннісних орієнтацій, життєвої позиції, мобільності тощо. Тому, стає важливим уже під час професійної підготовки сформувати майбутнього соціального працівника не лише як фахівця, який зможе професійно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в умовах практичної діяльності, але й буде спроможним самостійно забезпечити подальший продуктивний розвиток необхідних особистісних якостей, які суттєво впливають на результативність діяльності та комунікативної взаємодії з колегами, клієнтами, соціальними інститутами" [35, с. 255].

Подібне знаходимо і у працях Л. Тюпті та І. Іванової, які наголошують, що „показником професіоналізму соціального працівника є не лише високий рівень знань, умінь і навичок, але і дотримання власного етичного кодексу. Професійні цінності соціального працівника формуються на основі матеріальних, соціально-політичних і духовних цінностей" [29, с. 93].

На думку науковців „діяльність соціального працівника – це зона довіри між людьми, шлях до взаєморозуміння, спілкування. Соціальний працівник повинен володіти навичками впливу не тільки на самого клієнта, а й на його оточення, групове спілкування, ситуацію в соціумі. Обов'язкові якості: психологічна грамотність, делікатність. Людина, яка обрала цю професію, повинна бути гуманістом, володіти комунікативними та організаторськими здібностями, високою духовною, загальною культурою, почуттям такту; бути обізнаним у сучасних проблемах інклюзії; вміти аналізувати соціальні явища, процеси, бачити своє місце і роль у суспільному житті, мати чіткі ідеологічні та моральні принципи. Специфіка функцій соціального працівника передбачає органічне поєднання особистісних якостей, широкої поінформованості,

всебічної підготовленості, ерудиції, глибоких спеціальних знань у своїй галузі. Соціальний працівник має бути потрібним, цікавим для оточуючих, щоб люди прагнули до спілкування, контактів з ним" [10].

Також, майбутній соціальний працівник під час професійної підготовки повинен засвоїти навички роботи із: законодавством України, нормативно-правовими актами, методичними та іншими розпорядчими документами та матеріалами, які регламентують організацію соціальної роботи; мати уявлення, щодо організації соціально-медичної роботи та юридичної допомоги. У своїй діяльності соціальний працівник має вміти правильно вести документацію: складати плани роботи; заповнювати журнали обліку, реєстрації, ведення соціально-педагогічної діяльності; готувати звіти; складати соціальні паспорти; а також вміти правильно складати інші ділові папери: заяву, ділові листи, прохання тощо.

Безперечним є той факт, що соціальний працівник має справляти добре враження, як зовнішнім виглядом, так і створенням умов для поліпшення самопочуття інших людей завдяки своїм особистісним рисам і професійним якостям [29, с. 83]. Створення доброзичливої атмосфери, вибір правильного способу дій і спілкування дозволить соціальному працівнику налагоджувати добрі стосунки з клієнтами.

А. Капська виділяє групи професійно обумовлених якостей соціального працівника, які водночас є підґрунтям для професійно-особистісного розвитку та саморозвитку:

- інтелектуальні до яких відносить ерудицію, гнучкість, аналітичність, оперативність мислення і прийняття рішень, розміркованість, кмітливість, орієнтацію на навчання;
- моральні: гуманність, громадянськість, доброзичливість, тактовність, терпимість, принциповість, повага до людей, чесність, винахідливість, оптимістичність;
- комунікативні: комунікабельність, адаптивність, контактність, емоційність, уміння слухати і чути, вміння переконувати;
- вольові: дисциплінованість, наполегливість, витримка, рішучість, організованість, врівноваженість, сміливість, вимогливість;
- організаторські: активність, ініціативність, відповідальність, впевненість у собі, підприємливість, цілеспрямованість

Але, на думку дослідниці, цього не достатньо, для ефективної діяльності фахівця. „Окрім професійних якостей, не менш важливими компонентами особистості спеціаліста є такі, як його світогляд, культура, гуманістична та етична спрямованість усього життя" [8, с. 37].

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає від фахівця високого рівня професіоналізму у діяльності за будь яким напрямком. Професія соціального працівника спрямована на соціальну сферу, тому „необхідною умовою для вибору цієї професії є соціальна спрямованість особистості, наявність відповідних соціальних якостей: гуманізму, доброзичливості, справедливості,

відповідальності, терпеливості, врівноваженості, готовності стати на захист клієнта, прийти на допомогу, підтримати. Основою професійної діяльності соціального працівника є компетентність та професіоналізм. Основою компетентності і професіоналізму є вимоги професії до фахівця: необхідний рівень загальноосвітніх знань, вимоги до схильностей та інтересів, психофізіологічні вимоги, вимоги до інтелекту та емоційно-вольової сфери, до морально-ділових якостей" [29, с. 87].

Тому, у рамках нашого дослідження важливо звернути увагу на погляди науковців стосовно особистих якостей, якими має володіти фахівець соціальної сфери та професійної компетентності для здійснення професійної діяльності. Суспільству необхідні фахівці, які мають не тільки ґрунтовну теоретичну підготовку, а й здатність швидко адаптуватися до нових реалій, бути мобільними, постійно самовдосконалюватись, творчо підходити до вирішення проблем [30, с. 6].

Проблема професійного становлення і компетентності фахівця широко обговорюється у науково-професійній літературі. Методологічні й теоретичні аспекти розвитку професійної компетентності розглянуті в роботах О. Безпалько, В. Бочарової, І. Звєрєвої, М. Кадемії, А. Капської, О. Карпенко, Н. Краснової, Н. Ларіонової, Л. Тюпті, І. Миговича, Л. Міщик, С. Харченка та інших авторів.

Вивчення поняття „професійна компетентність" обумовлено широтою його змісту, інтегративною характеристикою, яка об'єднує такі поняття як „професіоналізм", „кваліфікація", „професійні здібності" та ін. [22].

Дослідниця М. Кадемія вивчаючи професійну компетентність майбутніх фахівців характеризує даний термін як „здатність фахівця, заснована на наявних у нього знаннях і досвіді ефективно вирішувати завдання, які ставляться до сфери його професійної діяльності та передбачає наявність обсягу знань, умінь, досвіду і особистих якостей, тобто тих потенційних можливостей, які є значущими для досягнення високого результату в професійній діяльності" [6, с. 35]. По суті, професійна компетентність передбачає досконале володіння інструментарієм, прийомами та продуктивними технологіями реалізації функціональних обов'язків і є інтегральною характеристикою, яка дозволяє визначити рівень підготовленості фахівця і його здатності виконувати посадові функції.

А. Семенова визначає професійну компетентність як готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення в процесі здійсненні професійної діяльності, результат якої характеризується сукупністю інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дають змогу ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність у взаємодії з навколишнім світом [24, с. 84].

Досліджуючи аспекти формування професійної компетентності соціального працівника Н. Горішна до „основних професійних вмінь та навичок, необхідних майбутньому соціальному працівникові, відносить:

навички спілкування, ведення професійних записів; самоуправління, оцінки та планування; здатність поєднувати теорію та практику; представляти інтереси клієнта; цілеспрямовано і з розумінням слухати інших; збирати інформацію, щоб підготувати соціальну історію, оцінку, звіт; формувати і підтримувати професійні відносини, спрямовані на надання соціальної допомоги; спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку, використовуючи знання з теорії особистості та діагностичні методи; спрямовувати зусилля клієнтів на вирішення їх проблем та завоювати їх довіру; творчо вирішувати проблеми клієнта; визначати момент призупинення терапевтичної допомоги клієнту; проводити дослідження та інтерпретувати їх результати; бути посередником і вести переговори між конфліктуючими сторонами тощо" [4, с. 116].

Отже, під професійною компетентністю розуміють особистісні можливості фахівця, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізувати досвідні надбання стосовно професійної діяльності. Бути компетентним – означає уміти мобілізувати у певній ситуації набуті знання і досвід. Компетентність не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації. Вона органічно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки, спрямованих на умови конкретної діяльності [15].

Таким чином, аналіз наукових досліджень, присвячених проблемам професійної підготовки соціальних працівників засвідчує, що в теорії та практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою для формування кваліфікованого фахівця. Основними тенденціями модернізації професійної підготовки соціальних працівників є: врахування напрямків розвитку соціальної політики в країні, підвищення соціальної освіти, впровадження новітніх технологій навчання, тісне поєднання теорії та практики, створення умов для формування компетентного фахівця.

У наступному напрямі дослідження – визначено стан вивченості ***проблеми підготовки майбутніх фахівців в галузі інклюзії.*** Даний напрям умовно розділено на два підходи, де у першому розглянуто аналіз сучасної науково-практичної літератури, щодо *професійної підготовки фахівців соціальної сфери до роботи в інклюзивному середовищі*, а у другому – *підготовка майбутніх фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища*.

Огляд науково-практичної літератури присвяченої висвітленню проблем *підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи в інклюзивному середовищі*, свідчить, що аналіз проблем з даного напрямку дослідження зосереджено у працях: А. Колупаєвої, Н. Софій, Ю. Найди, Е. Данілавічютє, С. Литовченко, О. Таранченко, І. Юхимець, Л. Савчук, І. Малишевської, М. Бевзюк, Г. Першко, Л. Прядко, І. Демченко, З. Шевців, О. Мартинчук, Т. Ярої та ін.

Перш за все уточнимо сутність двох понять „інклюзивне освітнє середовище" та „інклюзивне середовище", які на нашу думку мають певні відмінності але досить часто зустрічаються як синонімічні поняття.

Зауважимо, що в Україні загальне поняття „інклюзія” почали застосовувати відносно недавно та ситуативно. Інклюзія – це не лише структурні, змістові, організаційні, інноваційні зміни в системі освіти, а й нова філософія освіти, що дає можливість формувати світогляд на основі загальнолюдських цінностей про те, що кожна людина заслуговує на повагу і має право на сприятливі умови для життєдіяльності [36, с. 56]. Інклюзивне навчання охоплює широкий спектр організації освітніх послуг і передбачає „створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам та можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку” [11, с. 24].

Розглядаючи поняття „інклюзивне освітнє середовище”, звернемося до Закону України „Про освіту”, де дане поняття пояснюється, як „сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей” [20].

Досліджуючи проблеми навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі І. Калініченко вбачає в „інклюзивному освітньому середовищі” навчально-виховне середовище закладу освіти, де система освітніх послуг ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [7].

„Сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу, як систему впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні” – так розглядає дане середовище О. Рассказова [23].

М. Волш закликає про обов’язкове включення усіх дітей у навчальне середовище з повним доступом до усіх ресурсів та соціальних можливостей закладу, не дивлячись на особистісні відмінності, зокрема на проблеми зі здоров’ям. Наголошуючи при цьому, що у інклюзивному освітньому середовищі має проводитися постійна робота з педагогічним складом [39].

В особливостях сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища Л. Герасименко тлумачить про інклюзивне освітнє середовище, як „цілісну систему взаємопов’язаних компонентів освітнього впливу, сукупність об’єктивних і суб’єктивних факторів, що створюють умови життєдіяльності осіб з інвалідністю, передачі їм суспільно-історичного досвіду людства, національної культури, зумовлюють формування та розвиток особистості, процес і повноту її творчої реалізації. Кожна складова інклюзивного середовища має свої специфічні особливості, типові умови, які суттєво впливають на соціальний розвиток і виховання осіб з інвалідністю, характеризується освітнім потенціалом, що розкривається через особливості соціокультурного довкілля, соціально-педагогічних умов і сукупності

можливостей та засобів, які використовуються в процесі формування та розвитку особистості" [3, с. 65].

Вивчаючи проблему формування інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти Т. Бондар роз'яснює дане поняття, як „сукупність умов, що забезпечують рівний доступ особам з особливими освітніми потребами до якісної інклюзивної освіти в інклюзивному навчальному закладі незалежно від їх психофізичного розвитку, стану здоров'я, віку, статі, соціально-економічного статусу, місця проживання і виховання, та як сукупність учасників навчально-виховного процесу пов'язаних спільністю умов у яких відбувається їхня діяльність" [1, с. 22]. Завданням інклюзивного освітнього середовища – є не лише „забезпечення високоякісною освітою для усіх дітей, а й сприяння усуненню дискримінаційних установок і настроїв, створення сприятливої атмосфери у громадах та розвиток інклюзивного суспільства, зміна перспектив соціального облаштування" [11 с. 41].

Тому під поняттям „інклюзивне освітнє середовище" ми розумітимемо „*навчально-виховне середовище закладу освіти із сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання та виховання усіх здобувачів освіти, і першочергово осіб з інвалідністю*".

На відміну від „інклюзивного освітнього середовища" поняття „інклюзивне середовище" застосовується у більш ширшому діапазоні, і лише певною мірою охоплює освітню складову. Інклюзивне середовище орієнтоване на „розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і може існувати за наявності низки ознак: спланований та організований фізичний простір, у якому можна безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; сприятливий соціальний та емоційний клімат; створення умов для спільної діяльності; надання допомоги в досягненні позитивного результату; покращення фізичного стану" [12]. Забезпечення повноцінного розвитку особи з інвалідністю можливе завдяки:

- створенню спеціальних, безпечних та комфортних умов навчання, реабілітації і адаптації (реабілітаційні центри, інклюзивно-ресурсні центри і т.п.);
- організації роботи міждисциплінарної команди фахівців (лікар, реабілітолог, педагог, соціальний працівник, психолог і т.п.),
- пошуку найбільш ефективних шляхів розкриття можливостей і задоволення індивідуальних потреб дітей та молоді з інвалідністю.

Отже, надамо визначення поняття „інклюзивне середовище" – „*це сукупність освітніх, соціальних, реабілітаційних та побутових умов для спільної роботи фахівців та осіб з особливими освітніми потребами, взаємодія яких призводить до успіху та позитивних результатів соціального становлення*".

Аналізуючи наукові праці, присвячені проблемі *професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інклюзивного освітнього середовища*, звернімося до досліджень де розглядаються питання професійної

підготовки майбутніх фахівців у навчальних закладах у яких безпосередньо відбувається навчання через призму інклюзії, і спільно здобувають освіту здорові студенти та студенти з інвалідністю.

Заслуговує на увагу низка праць сучасних науковців з вищеозначеної проблеми: П. Таланчука, К. Кольченко, Г. Нікуліної, М. Чайковського, С. Тітаренко, О. Дікова-Фаворської, Л. Сердюк та інших.

Незважаючи на інтенсивність досліджень у галузі підготовки фахівців до роботи в інклюзивних умовах та безпосередньої професійної підготовки в умовах інклюзивного освітнього середовища, впровадження ідей гуманістичної освітньої парадигми в практику, питання вивчення можливостей професійного становлення та розвитку майбутніх фахівців в умовах інклюзивного середовища, пошук шляхів удосконалення і застосування інноваційних технологій підготовки, ця комплексна проблема залишається не розкритою та недостатньо вивченою.

Виділяючи питання інклюзії, як базову проблему сучасної освіти на усіх рівнях, розглянемо різноманітні аспекти теоретичного та практичного досвіду впровадження інклюзивної освіти в Україні, які висвітлено у наукових дослідженнях. Так, обґрунтовано науково-теоретичні підходи впровадження інклюзивного навчання у освітній процес (А. Колупаєва, С. Миронова, М. Швед та інш.); проаналізовано нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти (Ю. Богінська, Л. Миськів, Т. Пилипенко, О. Поцко та інш.); розглянуто створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти (Т. Бондар, О. Глузман, О. Дікова-Фаворська, К. Кольченко, П. Таланчук, М. Чайковський, О. Фудорова, А. Шевцов та ін.); проведено аналіз теоретичного та практичного застосування інклюзії у загальноосвітніх закладах (В. Бондар, О. Бородіна, І. Калініченко, В. Костюк, В. Маланчій, Л. Прядко, Н. Атаманчук та інш.); вивчено особливості впровадження інклюзивного навчання у дошкільних закладах (А. Волосюк, О. Кас'яненко, І. Кузава, С. Чупахіна та ін.).

У зв'язку із прийнятим в Україні курсом на впровадження інклюзивного навчання в освітніх закладах, виникла нагальна потреба у підготовці до цієї діяльності кваліфікованих кадрів – працівників соціальної сфери. Але, як демонструє практика, у межах професійної освіти соціальних працівників приділено недостатньо уваги, щодо формування професійних орієнтацій майбутніх фахівців до роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Певною мірою проблеми впровадження інклюзивної освіти обумовлені низьким рівнем підготовки кадрів, які не мають навичок професійної діяльності в умовах інклюзивного навчального закладу, не володіють відповідними методиками та досвідом роботи, недостатньо обізнані щодо можливостей застосування сучасних засобів навчання в інклюзивному середовищі.

Професійна підготовка, як процес, що забезпечує формування готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, лише тоді розвиває та

активізує зусилля та професійну свідомість, коли пізнавальна діяльність майбутнього соціального працівника здійснюється в умовах близьких до практичної професійної діяльності [34].

Інклюзивний підхід в освіті спрямований змінити стереотипи та установки, які заважають сприймати осіб з інвалідністю, як цілісну особистість, повноцінного члена суспільства, сформувати позитивну взаємодію. Подібна думка простежується у І. Малишевської, яка досліджуючи проблеми запровадження інклюзивної освіти наголошує, що „впровадження інклюзивної освіти стикається не стільки з проблемами організації безбар'єрного середовища, скільки з проблемами соціальними: стереотипи і забобони; готовність або відмова вчителів, дітей та їхніх батьків прийняти нові принципи освіти; нестача комплексних психолого-педагогічних знань і технологій, спеціальних моніторингових досліджень, які безпосередньо стосуються досвіду вітчизняної інклюзивної освіти" [14, с. 126].

Увага до осіб з інвалідністю – це показник гуманності суспільства. Але істинна гуманність має проявлятись не в тому, щоб постійно опікуватися такими особами, а у тому, щоб створити їм умови для власної самореалізації, соціалізації та інтеграції. На сьогодні присутня недостатня готовність і зацікавленість в організації інклюзивної освіти вищих навчальних закладів, потребує вдосконалення законодавча база та принципи фінансування, не досконале методичне забезпечення, не сформована матеріально-технічна база, відсутня система професійної підготовки і підтримки кадрів, що беруть участь в інклюзії.

Важливо відмітити, що професійна підготовка в інклюзивному середовищі дозволяє, незалежно від фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включати усіх суб'єктів навчання в загальну систему професійної освіти, застосовуючи ефективні уміння та навички, які пропонуються інклюзивними принципами:

- розуміння цінності людини незалежно від її здібностей та досягнень;
- усвідомлення того, що кожна людина здатна відчувати та мислити;
- розуміння що кожна людина має право на спілкування та бути почутою;
- здійснення навчально-виховного процесу лише у рамках реальних можливостей;
- обов'язкова організація підтримки, дружби та взаємодопомоги в академічній групі [27, с. 72].

Також, у своїй професійній діяльності, майбутні фахівці повинні усвідомлювати і розуміти, що успішність осіб з інвалідністю залежить не лише від їх розумових здібностей та здатності пристосуватися до інклюзивного освітнього середовища, але й від пристосованості навчального закладу до потреб осіб з особливими освітніми потребами та підготовки колективу до роботи в інклюзивному освітньому середовищі [37, с. 14].

Актуальним для нашого дослідження є поняття „інклюзивна компетентність", яку розглядають як складову більш широкого поняття

„професійної компетентності” і виділяють в її структурі такі змістовні ключові функціональні компетентності, як усвідомлену, закріплену суб’єктивним досвідом, систему знань, умінь і навичок, що використовуються в процесі діяльності для вирішення різних професійних завдань в інклюзивному середовищі [33].

Узагальнюючи досвід швейцарських науковців, дослідниця Т. П’ятакова зазначає, що інклюзивна компетентність педагогів „формується насамперед на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного навчального середовища та принципів педагогіки співробітництва, толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів” [21].

Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в інклюзивному середовищі зумовлює особливі вимоги до професійної і особистісної підготовки, які, крім базового рівня знань, повинні мати уявлення і розуміння суті інклюзивного навчання, володіти знаннями про психологічні закономірності і ознаки особистісного розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

На нашу думку, володіння інклюзивною компетенцією дасть можливість майбутнім соціальним працівникам мати чітке уявлення про особливості захворювання дитини з особливими освітніми потребами, специфіку перебігу хвороби, застосування спеціальних прийомів та методів налагодження взаємовідносин, комунікації, досягнення максимальних результатів у розвитку і навчанні дитини, а також продуктивної співпраці з колегами навчального закладу. Звичайно у сучасних умовах від фахівців потрібні не стільки наявність певного набору професійних знань, скільки практичні уміння і навички, що забезпечують готовність виконувати професійні завдання і функції в різних, деколи навіть нестандартних ситуаціях.

Отже, аналіз науково-практичної літератури присвяченої висвітленню проблем підготовки майбутніх фахівців в умовах інклюзивного освітнього середовища демонструє той факт, що сучасний соціальний працівник зобов’язаний володіти знаннями та навичками роботи в інклюзивному середовищі, застосовувати спеціальні прийоми та методи, вдосконалювати інклюзивну компетентність. Аналіз проблем з даного напрямку дослідження зосереджено у багатьох працях вітчизняних та зарубіжних науковців і розкрито у різних аспектах, але недостатньо висвітлено шляхи професійної підготовки соціальних працівників до роботи в умовах інклюзивного середовища.

Список використаних джерел:

1. Бондар Т. І. Створення інклюзивного освітнього середовища в системі вищої освіти України. URL :http://seanewdim.com/uploads/3/2/ 1/3/3213611/bondar t.i. developing the inclusive setting in higher education institutions in ukraine.pdf

2. Власюк О. П. До проблеми професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2011. №1. 356 с.

3. Герасименко Л. Б. Особливості сучасних підходів до формування інклюзивного освітнього середовища. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету „Україна”*. №16. 2018. С. 73–67.

4. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія „Педагогіка. Соціальна робота”*. 2009. № 16–17. С. 114–117.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.

6. Кадемія М. Ю. Формування професійної компетенції майбутнього фахівця. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*. 2012. Вип. 12. С. 32–39.

7. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. / Східноукр. нац. ун-т ім. В. Даля. Луганськ, 2014. 20 с.

8. Капська А. Й. Соціальна робота: технологічний аспект : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 352 с.

9. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспект : монографія / за заг. ред. С. Я. Харченко. Дрогобич : Коло, 2007. 374 с.

10. Коваль Л. Г., Звєрєва І. Д., Хлєбік С. Р. Социальная педагогика/социальная работа : навч. посібник. Київ : ІЗМН, 1997. 392 с.

11. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ : „Самміт-Книга”, 2009. – 272 с.

12. Колупаєва А. А. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : *навчально-методичний посібник* / Колупаєва А. А. та ін. ; за заг. ред. Л.І.Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

13. Лукашевич М. П., Семигна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика) : підручник. Київ : Каравела, 2009. 368 с.

14. Малишевська І. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. №11. 2016. С. 125–130

15. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 3-є вид., доп. Київ : ВАТ „КДНК”, 2001. 608 с.

16. Олійник Г. М. Теоретичні засади професійної підготовки соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія. „Педагогіка. Соціальна робота”*. №21. С. 128–130.

17. Поліщук В.А., Янкович О.І. Історія соціальної педагогіки та соціальної роботи : курс лекцій. Тернопіль, 2009. 256 с.

18. Про вищу освіту : Закон України від 20.12.2017 №2-р/2017 URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення : 18.02.1019).

19. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. *Верховна Рада України* : офіційний веб-сайт. URL : http://zakon4.rada.gov.ua/ laws/show/347/2002 (дата звернення : 18.02.1019).

20. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 №2145-19. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення : 18.02.1019).

21. П’ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. *Порівняльно-педагогічні студії.* №1 (11), 2012. URL : pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434 (дата звернення : 18.02.1019).

22. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация. Москва : Когито-Центр, 2002. 396 с.

23. Рассказова О. І. Теорія і практика розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти : дис. … докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка”. Харків, 2014. 400 с.

24. Семенова А. В. Розвиток професійної компетентності фахівців засобами парадигмального моделювання (інтерактивний тренінг) : навч.-метод. посіб. Одеса : СВД Черкасов М. П., 2006. 130 с.
25. Семигіна Т.В. Професіоналізація соціальної роботи : перерваний політ? *Соціальний захист*. 2007. № 5. С. 41–44.
26. Сергєєнкова О. П. Гуманістична парадигма професійної підготовки соціальних працівників. *Вісник психології і соціальної педагогіки*. URL : http://psyh.kiev.ua. (дата звернення : 18.02.1019).
27. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: учебник. Москва : Издат. Центр „Академия", 2013. 192 с.
28. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів : довідкове видання / за заг. ред.А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С. В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.
29. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 574 с.
30. Технології формування професійної компетентності у майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі : методичні рекомендації для позааудиторної роботи зі студентами спеціальності „Соціальна робота" / укл. : Децюк Т.М. Чернігів : ЧИТУ, 2015. 88 с.
31. Файчук О. До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 10. С. 299-302.
32. Холостова Е. И. Профессионализм в социальной работе : учебное пособие. 3-еизд. Москва : Издательско-торговая корпорация „Дашков и К", 2009. 236 с.
33. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти : науково-методичний журнал*. 2012. № 2. С. 15–21.
34. Чубук Р. В. Проблеми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. Чернігів, 2014. Вип. 115. С. 256–259.
35. Чубук Р. В. Професійна компетентність соціальних працівників в умовах парадигмальних змін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. №133. 2016. С. 254–258.
36. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.
37. Ярая Т. А. Особенности организации учебного процесса в академических интегрированных группах : методические рекомендации для преподавателей. Ялта : РИО КГУ, 2010. 26 с.
38. Тополь О. В. Гуманістична спрямованість підготовки соціальних працівників : морально-етичні проблеми. URL : http://conf.vsyu.vinnica.ua. (дата звернення : 18.02.1019).
39. Megan Walsh. The Inclusion of Students with Special Needs in the General Education Classroom. 2018. *Senior Theses and Capstone* Projects. 69. URL : https://scholar.dominican.edu/senior-theses/69

4.2. Теоретичні основи дослідження проблеми виховання толерантності та підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до толерантної взаємодії

На сучасному етапі розвитку соціально-педагогічної теорії і практики велика увага звернена на питання виховання толерантності, які посіли центральне місце у провідних наукових розробках зарубіжних та вітчизняних дослідників: Л. Байбородової, Г. Безюлєвої, Я. Берегового, Б. Гершунського,

О. Гриви, О. Волошиної, В. Нечерди, І. Пчелінцевої, С. Рашидова, М. Рожкова, О. Романовського, А. Скок, Г. Солдатової, Н. Уфімцевої, Т. Фадєєвої, Л. Шайгерової, Г. Шеламової та ін. Різні аспекти виховання гуманістичних цінностей та осмислення значущості формування толерантності дітей та молоді досліджувалися у різноманітних контекстах: буття людини у міжкультурному суспільстві (І. Зязюн, В. Євтух, О. Грива, О. Пометун, Л. Султанова, О. Сухомлинська, Т. Устименко, О. Шевнюк та ін.); обґрунтування педагогічних стратегій формування етнічної толерантності (Г. Абдулаєва, І. Квасниця, І. Лощенова та інш.); закордонний досвід виховання толерантності (Н. Бідюк, О. Матієнко та інш.); соціально-педагогічні засади формування толерантності в учнівської молоді (Г. Безюлєва, Я. Береговий, О. Вишневський, О. Волошина, В. Нечерда, М. Рожков, І. Тараненко, Г. Шеламова та ін.); формування толерантності у майбутніх фахівців (В. Деляченко, Л. Гончаренко, В. Кузьменко, Н. Лещенко, О. Романовський, С. Сисоєва, А. Скок, І. Соколова, О. Столяренко, Н. Якса, Н. Яшин та ін.).

Багатьма дослідниками формування толерантності розглядається як система, що запобігає конфліктам взагалі, і досягається в ситуації стійкості особистості та організації взаємодії на основі поваги до іншої думки, прийняття іншої людини, враховуючи допустимі відхилення в процесі реалізації різноманітних соціальних, культурних та особистісних проблем.

„Виховання є найбільш ефективним засобом попередження нетерпимості, – йдеться в Декларації принципів толерантності [4], – виховання в дусі толерантності починається із навчання людей тому, в чому полягають їх загальні права та свобода, щоб забезпечити здійснення цих прав, та заохочення прагнення до захисту прав інших”.

Найважливіша мета виховання толерантності полягає в утвердженні цінності людської гідності і недоторканості кожної особистості. „Це – центральна цінність у всіх теоріях прав людини та всіх міжнародних стандартах прав людини; це – головний мотив для здійснення зусиль по досягненню миру і головна стимул-реакція для побудови демократичних форм правління; це – повна протилежність нетерпимості” [19, с. 31]. Головними принципами толерантності у вихованні виступають:

– довірче співробітництво – встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості між адміністрацією, педагогами, з одного боку, і вихованцями, з іншого;

– екологія взаємовідносин – забезпечення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому закладі як основи формування толерантного середовища;

– формування почуття власної гідності, самоповаги, поваги до оточення, народів, незалежно від їх соціальної належності, національності, раси, культури, релігії;

– синергетизм, що забезпечує розвиток особистості, є його джерелом і рушійною силою;

– творчість, що забезпечує реалізацію варіативних підходів до встановлення толерантних відносин і аналізу ситуації взаємодії [6, с. 912].

Спираючись на провідні ідеї виховання толерантності М. Рожков та Л. Байбородова, зазначають, що це складний і тривалий процес, що здійснюється всією соціальною дійсністю, що оточує людину; суспільством, під впливом відношень членів сім'ї до інших людей і до суспільства в цілому, під впливом спілкування з однолітками і навколишніми людьми. На їх думку, в результаті організованої педагогічної діяльності в закладі „сучасна дитина повинна правильно сприймати і розуміти єдність людства, взаємозв'язок і взаємозалежність всіх і кожного що живуть на планеті, розуміти і поважати права, звичаї, погляди і традиції інших людей, знайти своє місце в життєдіяльності суспільства, не наносячи шкоди і не пригнічуючи права інших людей" [12, с. 9]. Розглянемо декілька принципів виховання толерантної особи, які пропонують дані автори:

- принцип суб'єктності вимагає опори на активність самої дитини, стимулювання її самовиховання, свідомої поведінки і самокорекції у стосунках з іншими людьми;

- принцип адекватності вимагає відповідності вмісту і засобів виховання соціальної ситуації, в якій організовується виховний процес. Завдання виховання орієнтовані на реальні стосунки, що складаються між різними групами людей в даному соціумі;

- принцип індивідуалізації передбачає визначення індивідуальної траєкторії виховання толерантної свідомості і поведінки, виділення спеціальних завдань, відповідних індивідуальним особливостям і рівню сформованості толерантності у дитини; визначення особливостей включення дітей в різні види діяльності, розкриття потенціалу особи, як у навчальній, так і у поза навчальній діяльності, надання можливостей для самореалізації і саморозкриття.

- принцип позиції рефлексії передбачає орієнтацію на формування у дитини усвідомленої стійкої системи стосунків до якої-небудь значимої для неї проблеми, що виникає у відповідній поведінці і вчинках.

- принцип створення толерантного середовища вимагає формування в навчальному закладі гуманістичних стосунків, в основі яких лежить реалізація права кожного на своєрідне відношення до довкілля, самореалізація в різних формах. Створення толерантного середовища передбачає взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здатність разом долати труднощі. Цей принцип також означає, що в соціальному оточенні домінують творчі починання при організації навчальної і позанавчальної діяльності, при цьому творчість розглядається учасниками навчального процесу як універсальний критерій оцінки особистості і стосунків в колективі.

Поряд з принципами М. Рожков і ін. виділяють методи виховання толерантності, розглядаючи їх як „способи формування готовності до

розуміння інших людей і терпимого відношення до їхніх своєрідних вчинків" [12, с. 33].

Для толерантного співіснування В. Лекторський виявив такі характеристики проявів особистості в суспільстві:

- рівноправ'я;
- взаємоповага особи і суспільства, доброзичливе і терпиме відношення до різних груп (інвалідам, біженцям, гомосексуалістам і так далі);
- рівні можливості для всіх членів суспільства;
- збереження і розвиток культурної самобутності;
- можливість слідувати своїм традиціям і поглядам, пропонує типологію толерантності, виділяючи чотирьох її типів: байдужість, неможливість взаєморозуміння, поблажливість, розширення власного досвіду і критичний діалог [8]. Зазначимо, що перші три типи відносяться до пасивної толерантності, останній – до активної.

У рамках нашого дослідження, звернемося до вивчення вітчизняними дослідниками закордонного досвіду формування толерантних взаємовідносин. О. Матієнко вивчаючи сучасні підходи виховання толерантності у Франції визначає, що процес формування толерантності у ліцеях Франції здійснюється під постійним контролем ефективності цієї роботи [10]. Як зазначає дослідниця, це відбувається на основі вироблених критеріїв, які дають змогу більш-менш достовірно визначити рівні сформованості цієї якості особистості. Більшість із них подібна до тих, якими керуються у школах України, проте підхід французьких педагогів до реалізації такого контролю має свої особливості. „По-перше, цей процес є системним, глибоко продуманим, постійним і охоплює всіх учнів; по-друге, він більш повний і передбачає досить детальний аналіз сформованості як негативних, так і позитивних якостей особистості, що формується. Французькі педагоги обов'язково звертають увагу на наявність у дітей таких негативних якостей, як упередженість, зарозумілість, недовіра, егоїзм, зверхність, грубість у процесі комунікації, байдужість" [9, с. 8].

Досліджуючи соціально-педагогічні засади виховання толерантності в учнівської молоді США Н. Бідюк виявила, що ефективність виховання толерантності полягає „не стільки в методично грамотному проведенні певних заходів, скільки в спеціальній системі толерантної взаємодії учнів і вчителів. Роль вчителя у навчально-виховному процесі полягає у консультуванні, фасилітації, створенні толерантного освітнього середовища, забезпеченні партнерської взаємодії, досягненні особливою авторитету толерантної особистості. Толерантна взаємодія в толерантному освітньому середовищі здійснюється через співпрацю і діалог – види взаємодії, що забезпечують суб'єктам особистісне зростання. Саме співпраця дозволяє створити умови для спільної діяльності, проживання, рефлексії ситуацій (у тому числі і безпосередньо пов'язаних з толерантністю). У ситуації співробітництва діє об'єднавчий фактор – досягнення спільної мети. Під час співпраці відбувається розподіл функцій, взаємообмін інформацією, встановлюються емоційні зв'язки,

конструктивні взаємини, спільне регулювання проблемних ситуацій, рефлексія" [1, с. 10–11]. Отже виховання толерантності не є стихійним та довільним – це організована, структурована система, у якій задіяні усі учасники освітнього процесу.

Подібну думку знаходимо у працях В. Нечерди, яка, вивчаючи проблеми формування толерантності у підлітків, засвідчує, що толерантність не є цільовою установкою виховання підростаючого покоління і пропонує організовувати процес формування толерантної особистості не стихійним, а цілеспрямованим, акцентуючи увагу на міжособистісній толерантній взаємодії та сприяти розвитку таких складових толерантності, як емпатія, довіра, співчуття і співпереживання [11].

Аналізуючи толерантне виховання з полікультурної точки зору О. Грива визначає роль впливу середовища на особистість, яка формується, і як допомогти цій особистості благополучно пройти етапи свого становлення, бути толерантною та ефективною у своєму середовищі, і у той же час, зберегти та розвинути свою суверенність і унікальність. Завдяки толерантності можна допомогти дітям та молоді набути реального позитивного досвіду [2, с. 6].

Цікавими є думки дослідників, які вивчали шляхи формування толерантності студентської молоді. Так, Н. Яшин ключовим у формуванні толерантності розглядає толерантну освіту, що є передумовою створення мирних взаємин у суспільстві [21]. „Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів, як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у студентів практичні навики толерантної взаємодії" [22, с. 114].

Не менш значимим для нас є бачення О. Столяренко, яка вказує, що „навчання ідей толерантності формування індивідуально-ціннісних властивостей і ненасильницьких навичок поведінки та міжособистісної взаємодії у студентів мають відбуватися паралельно з розвитком у них відповідних особистісних якостей або випереджати його. Студент, який займає толерантну позицію, – це самодостатня в усіх аспектах людина. Він уміє стримувати прояви своєї дратівливості та агресивності. В його свідомості формуються наміри іншого характеру, не пов'язані з насильницькими діями. Це емоційно стійка, впевнена у собі, щира людина, яка вміє долати власний егоїзм, терпима до інших, їхніх думок і переконань, має здатність розширювати межі суб'єктивної свободи, може узгоджувати прагнення та цілі інших людей зі своїми власними" [16, с. 47]. Дослідниця впевнена, що найбільш конструктивним способом подолання інтолерантності та побудови міжособистісної взаємодії є асертивна поведінка, що ґрунтується на принципах гуманізму, толерантності, відсутності маніпуляції, жорстокості й агресія стосовно до іншої людини. це такий тип спільної діяльності, що передбачає здатність студентів вищих навчальних закладів самостійно і впевнено формувати та вдосконалювати особисте життя, професійну діяльність,

дотримуватися принципів соціальної відповідальності стосовно інших [15, с. 76].

„Формування толерантності у майбутніх фахівців можливе лише за умови, якщо під час навчання у вищому навчальному закладі створено атмосферу толерантного, доброзичливого ставлення до особистості кожного студента, якщо викладачі демонструють готовність і бажання зрозуміти студента та активно взаємодіяти з ним для спільного досягнення цілей навчально-виховного процесу", зазначає О. Романовський [13, с. 31]. Н. Уфімцева також визнає, що для розвитку та формування толерантності у майбутніх фахівців важливу роль відіграє навчальне середовище закладу, в процесі взаємодії з яким „майбутній спеціаліст набуває досвід толерантної поведінки в реальних умовах на основі вже існуючих ціннісних орієнтацій з використанням своїх знань" [17, с. 254].

С. Чернета у своїх дослідженнях наголошує, що „формування толерантності майбутніх соціальних працівників як необхідної професійної якості у процесі фахової підготовки, доцільно здійснювати на основі комплексного підходу, що полягає в продуктивній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу: викладачів, адміністрації закладу вищої освіти, студентів, їхніх батьків, спеціалістів з бази практик, громадських організацій, які охоплюють всі аспекти освітньої та соціальної взаємодії" [20, с. 152].

Цікавою для нашого дослідження є думка О. Гутник, яка вивчаючи специфіку процесу формування толерантності, пропонує розробити технологію формування, яка передбачає оновлення робочого навчального плану, включення додаткових дисциплін толерантного спрямування й толерантних аспектів у вже існуючі дисципліни, а також написання наукових робіт цього напряму, проведення аудиторних та позааудиторних заходів з виховання толерантності, проведення студентами анкетування й тренінгів толерантності. Дана технологія виступає цілеспрямованим поетапним процесом формування професійно важливої якості під час фахової підготовки [3] .

Досліджуючи теоретичний аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах толерантності, А. Скок визначено, що „їх навчання у вищому навчальному закладі акцент робиться на предмети, що формують професійні знання та вміння, а гуманітарним дисциплінам, які сприяють формуванню рис особистості, відводиться другорядне місце в цілісній системі професійної підготовки. Таким чином, перед викладачами вищих навчальних закладів постає задача розкриття та удосконалення активної толерантності у студентів – майбутніх спеціалістів з соціальної роботи. Це є необхідним й у зв'язку з тим, що соціальні робітники повинні сприяти формуванню толерантного ставлення до представників різних соціальних груп, незалежно від їх особливостей, як до рівноправних членів суспільства. З іншого боку, їх приклад толерантного ставлення є основою для формування життєстверджувальних позицій у представників соціальних груп, які потребують особливої уваги" [14, с. 124].

„Створення атмосфери суб'єкт-суб'єктної взаємодії, встановлення в освітньому закладі відносин взаєморозуміння і взаємної вимогливості на основі довіри, поваги, терпіння, доброзичливих стосунків між адміністрацією, педагогами і студентами; створення емоційно-позитивної атмосфери та психологічно комфортних умов для творчої самореалізації і пізнавальної діяльності студентів, добір ефективних методів і засобів, забезпечення педагогічних умов успішного професійного становлення майбутніх фахівців" [7, с. 10], – такі особливості ефективності виховної діяльності радить І. Кривошапка вивчаючи процес виховання толерантності в умовах магістратури.

Цікавими для нас виявилися дослідження російської дослідниці Т. Фадєєвої, яка пропонує пріоритетні напрямки роботи для моделювання процесу формування толерантності студентської молоді протягом усього періоду навчання у ЗВО. „На першому курсі – розвиток адекватної оцінки, робота, спрямована на підвищення рівня ефективної та гармонійної міжособистісної взаємодії; на другому – розвиток навичок саморегуляції та оволодіння допінг-стратегіями; на третьому – вироблення адекватної самооцінки, оволодіння ефективними методами подолання стресової напруги, розвиток соціальної перцепції та підвищення комунікативної компетентності; на четвертому курсі – розвиток позитивної, професійної та особистісної самооцінки студентів, зміна стереотипів поведінки, розвиток соціально-психологічної стійкості, вдосконалення навичок вирішення конфліктів у міжособистісній та професійній взаємодії" [18, с. 196].

Отже, на основі вивчених літературних джерел можна виділити основні напрямки формування толерантності у процесі навчання та виховання майбутніх фахівців у ЗВО:

- формування толерантної особистості має бути організованим та цілеспрямованим процесом;
- набуття студентами реального позитивного досвіду через толерантну освіту;
- розвиток практичних навичок толерантної взаємодії безпосередньо у навчальному середовищі закладу;
- формування толерантної позиції для мирних засобів вирішення конфліктів;
- застосування комплексного підходу, на основі продуктивної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу.

Засобом формування толерантності для майбутніх соціальних працівників виступає передача знань про толерантність через навчання. При цьому в освітньому процесі „слід орієнтуватися не стільки на поняття, скільки на тему толерантності, а сама по собі ця тема передбачає „установку на тривалу перспективу" [5, с. 13].

Отже, аналіз науково-практичної літератури присвячено висвітленню проблем виховання толерантності та підготовки майбутніх фахівців до толерантної взаємодії показав, що процес формування толерантності потребує комплексного підходу, і його слід розглядати як невідкладне і важливе для сучасного суспільства завдання – збереження „людяного в людині". На рівень

толерантного виховання майбутніх фахівців впливає освіта, тому ефективне формування можливе за умови планування педагогічної системи, комплексного підходу та створення відповідних педагогічних умов. Важливу роль набуття навичок до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників відіграє навчальне середовище закладу, особливо якщо воно інклюзивне.

Список використаних джерел:

1. Бідюк Н.М. Соціально-педагогічні засади виховання толерантності в учнівської молоді США. *Вісник черкаського університету: педагогічні науки*. 2016. №3. URL : http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1679/1742 (дата звернення : 19.02.1019).
2. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2005. 228 с.
3. Гутник О. Є. Реалізація технології формування толерантності студентів соціальних педагогів у виховній діяльності. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2001. № 3. С. 30–31.
4. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності*. 1999. №3–4. С.175–179.
5. Иванова С. Ю. Проблемы модернизации образования : региональный компонент. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2003. 205 с.
6. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Кремень. Київ. Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Кривошапка І. В. Виховання толерантності майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання". Київ, 2015. 23 с.
8. Лекторский В. А. О толерантности. Философские науки. 1997. № 3–4. С. 14–19.
9. Матієнко О. С. Виховання толерантності у старшокласників середніх загальноосвітніх ліцеїв Франції : автореф. дисс. … канд. пед. наук. Київ, 2006. 17 с.
10. Матієнко О.С. Методика виховання толерантності в ліцеях Франції. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. праць*. Київ-Вінниця : ТОВ фірма „Планер", 2005. Вип. 8. С. 106–111.
11. Нечерда В. Б. Виховання толерантності у підлітків у контексті формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Сер. : Психолого-педагогічні науки.* 2012. №7. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzspp_2012_7_16. (дата звернення : 19.02.1019).
12. Рожков М. И., Байбородова Л. В., Ковальчук М. А. Воспитание толерантности у школьников : учебно-методическое пособие. Ярославль : Академия развития, 2003. 192 с.
13. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування толерантності у майбутніх психологів у вищих навчальних закладах. *Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2010. № 3. С. 29–32.
14. Скок А. Г. Формування толерантності у майбутніх соціальних робітників у процесі навчання. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. ЧНПУ. №105. 2012. С. 122–124.
15. Столяренко О. В. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді: навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ „Нілан-ЛТД", 2014. 248 с.
16. Столяренко О. Психолого-педагогічні умови формування толерантності у міжособистісних взаєминах студентів ВНЗ. *Рідна школа.* 2011. №6. С. 46-50.
17. Уфимцева Н. Ф. Формирование толерантности в профессиональной подготовке специалистов социальной сферы. *Гуманитарное образование в креативно-антропологическом измерении* : сб. науч. ст. 12-й Всерос. науч.-практ. конф., 19-20 нояб. 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 249–255.
18. Фадеева Т. Ю. Формирование толерантности у будущих педагогов-психологов в образовательном процессе вуза. *Вектор науки ТГУ*. №2 (5). 2011. С. 194–197.

19. Формирование современных навыков межэтнического взаимодействия в Ставропольском крае / Иванова С. Ю. и др. ; предисл. д. социол. н., проф. В.А. Шаповалова. Ставрополь, 2002. 31 с.

20. Чернета С. Ю. Сутнісна характеристика формування толерантності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. Чернігів : Вид-во ЧДПУ. № 150. 2018. С. 150–153.

21. Яшин Н. Гуманізація освіти як передумова формування толерантності студентів вищих навчальних закладів. *Освітній простір України : науковий журнал.* 2016. Вип. 7. С. 119–125.

22. Яшин Н. Ю. Формування толерантності студентів як педагогічна проблема у вищих навчальних закладах України. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2010. Вип. 26. С. 111–116.

4.3. Формування толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі як соціально-педагогічна проблема

Проблема формування толерантної взаємодії є однією з найбільш складних і суперечливих сьогодні та актуальною при нестійких суспільних відносинах в освітній, культурній, релігійній, політичній, соціальній сферах життя. Сучасний період осмислення толерантних відносин обумовлює більш детально розглянути розуміння поняття „толерантність", як нового підходу до вирішення і подолання конфліктних ситуацій, пошуку компромісних рішень.

Незважаючи на видимість загальної згоди в необхідності культивування толерантності, в сучасному світі йдуть глибинні процеси, що підривають міжнародне співробітництво, що породжують гострі міжетнічні і міжцивілізаційні конфлікти. Сучасні соціальні перетворення передбачають, що толерантні взаємовідношення між людьми повинні стати соціальною нормою сучасного суспільства, прийнятою та затвердженою на державному та міждержавному рівнях.

Сучасний світ – це світ діалогу і культур. Людство йде шляхом розширення взаємозв'язку і взаємозалежності різних країн і народів, яке знаходить відображення в стрімкому зростанні культурних обмінів і контактів між державними інститутами, соціальними групами, громадськими рухами та окремими індивідами. Глобальний світ „говорить" на різних мовах, ціннісне різноманітність нашого життя, повсякденна середовище спілкування наповнені численними символічними кодами, певним набором засобів комунікативної взаємодії. При спілкуванні з іншими ми використовуємо моделі поведінки і стереотипи, які приймалися і закріплювалися в нашій соціокультурному середовищі в ході історичного розвитку. При зіткненні з іншою культурою авторизований набір стандартних типів і правил спілкування може не спрацьовувати, нездійснені очікування між учасниками комунікації часто обертаються причиною виникнення конфліктів. Невміння встановити діалог призводить до того, що загострюється соціальна напруженість, збільшується соціальний дисбаланс і дезінтеграція, порушується політична стабільність, немає одностайності поля комунікативної взаємодії [37].

„Толерантність, як ніколи раніше важлива в сучасному світі. Ми живемо у вік глобалізації економіки та все більшої мобільності, швидкого розвитку комунікації, інтеграції та взаємозалежності, у вік урбанізації і перетворення соціальних структур. Толерантність необхідна у відношеннях як між окремими людьми, так і на рівні сім'ї і суспільства. В школах і університетах, в рамках неформальної освіти, дома і на роботі слід укріплювати дух толерантності і формувати відношення відкритості, уваги один до другого та солідарності" – йдеться у Декларації принципів толерантності [23, с. 177].

За останні десятиліття поняття „толерантність" виступає міжнародним терміном та важливими ключовим словом у дотриманні мирних взаємовідносин. Але найбільш часто дане поняття використовується на ґрунті міжнаціональних та міжнародних відносин, що дещо звужує саме розуміння суті толерантності.

Цим пояснюється необхідність нового осмислення проблеми толерантності та визначення шляхів її вирішення. Вивчаючи питання толерантності, що набуло доволі ґрунтовного висвітлення в працях минулого і сучасності, та аналізуючи дані дослідження, це дасть нам змогу не лише осягнути теоретичний аспект цієї проблеми, але і виявити провідні думки, які потребують урахування в процесі організації нашого дослідження.

З метою отримання максимально повного уявлення про толерантну взаємодію як соціально-педагогічну проблему, ми виділяємо три основні напрями аналізу досліджуваної проблеми:

1) наукові джерела, присвячені вивченню поняття толерантності в історико-філософському аспекті;

2) роботи, присвячені проблемі визначення сутності поняття „толерантність";

3) науково-методична література, що висвітлює сутність та складові поняття толерантної взаємодії.

Безумовно, кожен із визначених нами напрямів має свої, більш докладні аспекти, які ми будемо намагатись розкрити в ході аналітичної роботи.

Розпочинаючи аналіз першого напряму нашого дослідження, розглянемо наукові джерела, присвячені вивченню поняття „толерантності" в історико-філософському аспекті.

Розглядаючи толерантність в історичному аспекті, зазначимо, що ще з давнього часу воно знаходилось в центрі уваги філософів, пізніше соціологів, педагогів та психологів. І у кожній з наук розглядалися власні аспекти проблеми. Розглянувши історичне походження толерантності, бачимо, що її ідеї згадуються ще у філософських думках Сократа та Платона. В їх баченні толерантність виступає як компонент загальнолюдських цінностей.

Сократ вперше заявив про важливість та цінність індивідуальності, про необхідність саморозвитку для досягнення істини. Ця позиція яскраво представлена у Сократовському методі, використовуючи який, він навчав своїх учнів пошуку істини через співпрацю ідей, привчаючи їх до думки про

важливість досягнення в діалогічному процесі взаємної співпраці, а не через критику чи заперечення думок іншого.

З точки зору Платона, толерантність – це „інтелектуальний самозахист", що обґрунтовує стиль духу, при якому утверджується вільне суспільство, завдяки відчуттю різноманітності. Обов'язок бути терплячим, обумовлений необхідністю стабільного розвитку суспільства [28].

Інтерес викликають погляди видатного ученого свого часу, філософа Арістотеля на природу доброчинності, якій він не дає спеціальної назви і яка є серединою між ввічливістю та підлабузництвом. Ця доброчинність подібна до люб'язності, проте не передбачає особливих відношень до того, з ким спілкуєшся. Власник даної доброчинності демонструє її, поводячи себе однаковим чином, як з близькими йому людьми, так і з незнайомцями. Саме в досягненні „золотої середини" є певна вершина та істина взаємовідношень. Ця доброчинність „золотої середини" сповна могла б називатися толерантністю [57, с. 58].

Етичне вчення древньогрецького філософа Епікура закликає відноситися до громадськості (культовим традиціям і державним установам) дружньо і стримано [57, с. 1322].

Елементи розуміння толерантності зустрічаються і у роботах відомого римського оратор, мислителя та філософа Цицерона, який визначав сутність людини такими поняттями, як гуманність та людяність. А основним недоліком і пороком будь-якої людини вважав егоїзм, який потрібно викорінювати. На думку мислителя, кожна особистість досягнення майстерності повинна володіти такими рисами, як чуйність, поміркованість, справедливість, прагнення служити суспільству, дружелюбність і т.п. [29, с. 77-78].

Луцій Сенека уперше підніс толерантність на рівень найшляхетніших моральних чеснот, властивих людській душі, перелік яких охоплює: „і справедливість, і відвагу, і терпеливість, і розум, і скромність, і витриманість, і терпимість, і людяність як її найвище благо" [57, с. 239]. Лише „волею до праведності і благочестя" можна досягти людині бажаного стану, адже „доброчинність нічого не робить через необхідність" [57].

Отже, по-справжньому толерантною людина може стати не через зовнішній примус або вимушено в силу обставин, що склалися, а опираючись на власну волю. Водночас Сенека не заперечує значення і ролі виховного впливу ззовні на людину на її шляху до досконалих стосунків з іншими: співдружність між людьми виникає не сама по собі, а її навчає філософія, як непереборне прагнення до мудрості [57].

Продовжуючи аналіз зародження ідей толерантності, слід відмітити і погляд римського імператора, філософа Марка Аврелія Антоніна, який признавав, що моральними цінностями терпимості є: справедливість, істина та благородство. І відстоював стоїчну ідею по те, що люди повинні зосереджуватися лише на тих речах, якими самі можуть керувати – власних думках та поведінці – ігноруючи інші, якими керувати не здатні, особливо

чужими думками та поглядами. І на нашу думку, в цьому є певний сенс. Прагнучи змінити світ на краще, потрібно починати із себе, відповідно, якщо ми хочемо бачити суспільство толерантним, необхідно спочатку самому стати таким [62].

В етико-політичній доктрині китайського мислителя Конфуція ідеями толерантності проникнуто поняття „жень" (гуманність, людинолюбство) – роз'яснюється, як побудова відносин між людьми у суспільстві в дусі солідарності, аналогічній родинній близькості між членами сім'ї. Сенс полягає у виконанні людьми взаємних обов'язків, що ґрунтуються на пошані до старших за віком і станом. Конфуцій закликав: „Не роби іншому того, чого не хочеш, щоб робили тобі". Доречно пригадати ще однин вислів мислителя: „Якщо не вмієш терпіти і прощати в дрібницях, то можеш зіпсувати велику справу". В основі цієї теорії – визнання людиною іншого рівним собі самому – закладені принципи етичної догми. Конфуцій розумів, що вічним правилом людських взаємин може бути не абстрактна вимога або заборона, а лише те звернення до людини, яке надає йому можливість вибору [31, с. 259].

Відмітимо, що в ідеях зазначених філософів, проглядається прагнення до гуманізму, миролюбства та поваги до оточуючих виключаючи політику насильства, як вирішення власних потреб. Вагомими чинниками, що уможливлюють досягнення миру та стабільності у всіх сферах суспільного життя виступають аспекти толерантності.

Не вдаючись у глибокий аналіз, розглянемо проблему толерантності на релігійному рівні, яка вперше виникла в західній цивілізації і поклала початок всім іншим свободам, які були досягнуті у вільному суспільстві. Вважають, що немає нічого важчого, ніж бути терпимим відносно людей, що дотримуються інших релігійних переконань. Ця думка базується на припущенні, що релігія в основі своїй фанатична, і це частково вірно в тому сенсі, що релігія означає повну самовіддачу особистості. У ідеалі віра повинна породжувати милосердя, а не фанатизм, оскільки вона призводить до поєднання фрагментарних і обмежених цінностей з абсолютним і божественним.

Традиційний для релігійного світогляду постулат толерантності, пов'язаний із твердженням своєрідної рівності людей, – рівність перед Богом, сформулював Філон Александрійський.

Слід віддати належне зародженню християнської думки, що надала багато повчальних ідей стосовно відносин між людьми, в тому числі і таких, на яких базується толерантність. Головна заповідь християнського віровчення – любити Бога і любити ближнього, як самого себе. Моральна доктрина новозавітного християнства вирішувала питання про взаємовідношення „Я" з „іншим", яке утворює основу проблеми толерантності, з позиції доброзичливості, пошани і терплячої покірності. Якщо бачити в толерантності не лише віротерпимість, як це було властиво багатьом філософам, а її моральну природу, справедливо передбачити, що саме в релігійній етиці християнства, як вона викладена в чотирьох євангельських вченнях про загальну любов, в

золотому правилі моральності, знаходяться витоки ідеї толерантності. Людинолюбство та гуманізм у християнстві постають, як повне заперечення гордовитості людини, її надмірності, лицемірства, на тлі яких породжується зверхність, а далі – нетерпимість та ненависть до інших [57].

Запроваджуючи християнство на Русі, князь Володимир сам глибоко сприйняв звернені до душі людини положення цього вчення, що закликають людей любити ближнього, турбуватися про нього та проявляти милосердність. Ось деякі з цих положень: „Блаженні милостиві, бо помилувані вони будуть", „Хто просить у тебе, то дай, а хто хоче позичити в тебе – не відвертайтеся від нього", „Продай добра свої та й убогим роздай", „Тіштеся з тими, хто тішиться, і плачте з тими, хто плаче". Пройнявшись духом християнських повчань, Володимир, за свідченням літопису, велів „усякому старцеві й убогому приходити на княжий двір, брати їжу, питво, і гроші з казни" [33, с. 29-30].

Для багатьох поколінь на Русі велике виховне значення мало складене Володимиром Мономахом „Повчання дітям та „кто прочтет", де виражалися його турботи про моральний стан народу, необхідність бути уважним до його потреб. „Якщо поїдете по землях своїх, – наставляв Володимир Мономах, – не давайте ображати народ ні в селах, ні на полі, щоб вас потім не проклинали. Куди підете, де станете, напійте, нагодуйте бідняка, більше шануйте гостя, звідки б до вас не прийшов...". Стрижень моральної концепції „Повчання" становить принцип „толерантності", згідно з яким усі суспільні відносини та міжособистісні стосунки ґрунтуються на взаємній любові, діяльній доброті та милості [33, с. 30].

Як бачимо християнська гуманність, віра в силу добра, впевненість в важливості людинолюбства не були відстороненими нормами, а, навпаки, виступали непорушними істинами, не виконувати і не слідувати яким вважалося неможливим.

В Україні в епоху середньовіччя представники християнства, серед яких Іларіон, Христофор Філалет, Феодосій Косий та ін., також проповідували ідею толерантності, апелюючи до Біблії та наголошуючи на рівності всіх перед Богом й на однаковому ставленні Бога до праведників.

Так, Феодосій Косий у „Послании многословном" зазначав: „Вся веры, иже суть во всех языках, яко вси люди єдино суть у Бога, и татарове, и немцы, и прочий языцы" [26, с. 103].

Христофор Філарет наголошував також, що кожна людина має право на свою віру, право боротися за неї. Він наполягав на неприпустимості нав'язування особі того чи іншого віросповідання, закликав до толерантного ставлення, до милосердя та злагоди між людьми, до визнання рівності прав усіх громадян держави попри їх релігійну приналежність.

Розглядаючи толерантність в релігійному аспекті, загострімо увагу на позитивному моменті того, що всі основні релігії проголошують необхідність моральності, терпіння, милосердя, співчуття, пробачення, тобто того, що певною мірою характеризує толерантне відношення до тих, які оточують.

Представляється вагомим і те, що серед служителів культів, державних діячів і простих громадян останнім часом все частіше звучить думка про необхідність загального примирення на благо всього людства, про визнання рівно прав'я людей. У ідеї любові, яка фігурує у всіх основних релігіях, є видимою думка про єдність світу, про благо моральності не лише для інших, але і для самого себе, про визнання цінності іншого, як основи толерантного відношення.

Першим практичним досвідом толерантності була епоха релігійних війн, що виражає компроміс, який був укладений між католиками і протестантами (Вестфальський мир 1648 р.). Вестфальський компроміс був ефективний, оскільки містив два сенси толерантності: *байдужість і зацікавлене взаєморозуміння.* „Байдужість побудована на тому, що „Я допускаю існування з іншим", оскільки мені байдужі його норми і цінності. Але така байдужість можлива лише за умови того, що „Я сумніваюся у власних нормах і цінностях, не вважаю їх загальнообов'язковими і відсторонююся від них". Значення зацікавленого взаєморозуміння передбачає мою прихильність власним нормам і цінностям поряд з усвідомленням того, що їх збагачене і глибоке розуміння вимагає осмислення, прорахунку і використання досвіду Іншого (духовного, політичного), відмінного від мого власного".

Діяльність найвідоміших захисників толерантності приходиться на XVII ст. Та можливо, найвідомішим словом на захист віротерпимості є „Послання про віротерпимість" (1689) Дж. Локка. Серед ключових доводів Локка було і твердження про те, що релігійні вірування не можна запроваджувати за допомогою жорсткого зовнішнього примусу, оскільки вони потребують свідомої згоди, а також про те, що істинна функція держави – це підтримання громадського порядку і забезпечення безпеки, а отже, релігійна нетерпимість виправдана тільки в тому разі, якщо постає необхідність у досягненні цих цілей. У його працях „Нариси про терпимість" та „Листи про віротерпимість" йдеться не лише про релігійний аспект терпимості, але і розробляється теорія терпимості для всіх сфер соціального життя. Поступово царина толерантності розширилась і почала охоплювати інші сфери соціальних і моральних суперечностей.

Співвідношення терпимості і віротерпимості дозволило Дж. Локку сформулювати „право на терпимість". Толерантність базується на вільному самовизначенні людини, протистояти абсолютній безкарності і свободі. За допомогою самовиховання людина набуває здатність протистояти навколишньому світу, створюючи врівноважуючі механізми в суспільстві.

Яскравим представником толерантності в Епоху Просвітлення, був Вольтер, який створив „Трактат про терпимість", де йдеться про те, що всі люди повинні терпіти один одного незалежно від віри, раси, соціального стану. В своєму трактаті він не критикує жодної з релігій, але показує, як вони милосердні по суті своїй, руйнуються забобонами та нетерпимістю. Вольтеру приписують вислів: „Я не згоден з тим, що ви говорите, але пожертвую своїм

життям, захищаючи ваше право висловити власну думку", – афоризм, в якому виражена класична теорія толерантності [50, с. 179].

Визначну роль в суспільстві відіграла Французька революція, яку знаменують вінцем Епохи Просвітлення і яка дала світу документальну пам'ятку „Декларацію прав людини і громадянина" (1789), що займає значне місце в історії розвитку ідеї толерантності. Складена як програма революції, Декларація повинна була сприяти збереженню „братської єдності". Проголосивши на весь світ свободу думки і слова, за визнання якої так наполегливо боровся Вольтер. Декларація зробила величезний вплив на формування європейської правової свідомості. Принципи Декларації 1789 р. покладено в основу Загальної декларації прав людини, прийнятої 1918 р. ООН, яка і сьогодні є невід'ємною частиною демократичних конституцій та розробки сучасних теорій толерантності [54].

Деякі ідеї толерантності ми знаходимо і у Дідро, який закликав поважати погляди інших, навіть, якщо вони не співпадають з власними поглядами. Критикуючи релігійний фанатизм, вчений аналізує нетерпимість, як підґрунтя війн та розбрату серед людства.

Категоричний імператив, який пропонує Кант, дозволяє розглядати толерантність, як акт вільного вибору людиною, що передбачає наявні можливості для гідного життя і самовизначення. Це характеризує властиві всім людям наявні і уявні недоліки, які людина повинна з терпінням проявляти по відношенню до інших. Вчений пов'язує з „толерантністю" термін „терпимість" і оголошує її, як загальний людський борг.

Розглядаючи виховання, як діяльність, що дозволяє кожному усвідомити свої індивідуальні особливості і „зробити все власним творінням" Й. Песталоцці ставив головною метою розвиток людяності та гармонійному розвитку сил і здібностей людини [16, с. 12].

А. Шопенгауер в своїх роботах приділяє велику увагу співчуттю як „першофеномену моралі", вважаючи, що це відчуття спільне з передбачливістю і поблажливістю в контексті реагування на будь-кого „іншого" є необхідною умовою застереження від суперечок і непорозумінь. Адже толерантність, що проявляється, у тому числі, в співчутті, розумінні і передбачливості, дозволяє зберегти світ на різних рівнях стосунків, що в першу чергу сприятливо позначиться на найтолерантнішій людині. Крім того, А. Шопенгауер стверджує, що „ми повинні кожного приймати і визнавати з тією індивідуальністю, яка б вона не виявилася". Сприймаючи іншого в цілісному баченні його якостей філософ закликає не квапитися з висновками про цю людину, мати терпіння, щоб пізнати її „іншу" адекватно [58].

В XIX ст. праця Дж. С. Міля „Про свободу" – виступає найбільш виваженим і красномовним словом на захист толерантності. У цій роботі Мілль доводить, що узвичаєння толерантного ставлення необхідне і для соціального та наукового прогресу, і для морального та духовного розвитку індивіда. Ідеї толерантності ніколи не бракувало критики і спростувань. Хоча заперечення

були доволі різними, в остаточному підсумку вони зазвичай ґрунтувалися на твердженні про те, що ставитися толерантно до морально несхвалюваної поведінки означає цілковито пробачати її. Часто виказували і неприхований страх перед тим, що наслідком толерантного ставлення стане моральний хаос і розпад суспільства [38, с. 7-24].

Концепція толерантності як загальної (універсальної) цінності стала у центрі уваги американських філософів Дж. Лорсена та К. Нідермана і дістала статусу філософської теорії толерантності [61]. На думку вчених не може бути моделі толерантності однаковою мірою придатної для всіх, хоча це не виключає наявності єдиної методологічної платформи аналізу цієї проблеми в умовах сьогодення. У якості таких виступають ідеї, до яких люди прийшли ще у стародавності: згубність ворожнечі й ненависті до суспільства, необхідність утримання від силових методів демонстрації своєї позиції, усвідомлення єдності роду людського, невичерпної потреби людей у спілкуванні, близьких дружніх відносинах і любові.

Означуючи педагогічний аспект відмітимо, що гуманістичні ідеї розглядалися і видатними вітчизняними педагогами та діячами, які залишили свій слід у традиціях виховання толерантності.

Г. Сковорода вважав, що „любов виникає з любові, коли хочу, що б мене любили, я сам першим люблю". Проблеми виховання особистості розкриваються вченим у його творах „Вдячний Еродій", „Убогий жайворонок", „Сад божественних пісень", байках та численних листах. Заслугою мислителя є передусім обґрунтування ним принципу гуманізму, народності та природовідповідності у вихованні. Він розкрив принцип гуманізму, як розуміння вихователем думок, переживань та прагнень дитини, віру у благородне особистісне начало, та в силу виховання. За Г. Сковородою, цей принцип реалізується лише за умови, коли вихователь виявлятиме високу чуйність і повагу до вихованця [49].

З ідеями толерантності дуже близько перемежовуються ідеї народної педагогіки К. Ушинського. Протестуючи проти притаманних тому часу від тілесних покарань і паливної дисципліни він, зокрема, у статтях „Три елементи школи", „Про народність у громадському вихованні", „Про користь педагогічної літератури" підкреслював важливість виховання що базується на гуманістичних принципах [42]. „Збудіть у людині щирий інтерес до всього корисного, вищого і морального – і ви можете бути спокійними, що вона збереже завжди людську гідність" – зауважував К. Ушинський [43, с. 205].

Одним із яскравих представників розвитку педагогіки толерантності у XX ст. був В. Сухомлинський. Приділяючи особливу увагу шкільній освіті В. Сухомлинський розглядав виховання як ціннісну гуманістичну взаємодію педагога і вихованця спрямовану на найвищу мету – виховання людини, яка здатна відчути в собі людину. У своїх працях „Серце віддаю дітям", „Сто порад учителеві", „Як виховати справжню людину" та ін. педагог розглядає терпиме і толерантне ставлення до дітей як запоруку виховання „справжньої людини".

„Саме учитель, учительський колектив мають бути терплячими, терпимими і толерантними, бо у них є одне знаряддя – любов і повага до дитини” [53, с. 11].

Варто відмітити, що низка його праць була приділена проблемі навчання „іншої” дитини, яку у той час воліли не згадувати, ізолювали та навчали у спеціальних закладах.

Один із засновників системи дитячо-підліткового виховання А. Макаренко також виступає ідеологом педагогіки ненасилля. Педагог найголовнішим принципом життя виховуючого колективу проголосив розвиток гуманістичних взаємин між дітьми, створення здорової духовної спільності разом з повагою до кожної особистості. Найголовніше в колективістському вихованні вбачав у взаємному духовному збагаченні дітей, турботі про кожного члена колективу [36].

Таким чином, розглядаючи думки філософів, вчених, педагогів, які в різні історичні епохи приділяли увагу проблемі терпимого взаємовідношення між людьми, означимо визначення близькі досліджуваному нами поняттю „толерантність”:

- приборкання пристрастей за допомогою виховання і знання;
- прагнення до „золотої середини”;
- власного самовиховання для досягнення майстерності;
- зміна себе, перш ніж спробувати змінити світ на краще;
- побудова відносин між людьми в родинному дусі;
- прояви терпіння один до одного незалежно від расової чи релігійної приналежності;
- повага поглядів інших людей; загальний людський борг; недопущення морального хаосу і розбрату суспільства.

Таким чином, загальний аналіз історичних джерел переконує в тому, що ідея толерантності, беручи свій початок з філософії давнини, більш чіткіших наукових контурів набуває лише в VII-IX ст. І аж до кінця XX ст. толерантність не виступає предметом самостійного, а є лише частиною різних теоретичних концепцій.

Минуле століття принесло світовому суспільству численні, політичні, економічні і соціальні потрясіння. Всілякі форми насильства та нетерпимості, прояви ксенофобії і екстремізму стали характерними рисами XX ст.: дві світові війни, геноцид, расизм, націоналізм, військові і поліцейські режими, концентраційні табори, депортація, тероризм. Все це призвело до того, що людство знову почало роздумувати про усталені людські цінності, прагнути до стабільності, процвітання, душевної близькості, що виразилося в усвідомленні необхідності культури світу на противагу культурі війни. Результатом змін на краще стала розробка низки законодавчих документів, в яких знайшли втілення ідеї захисту та свободи особистості, („Загальна декларація прав людини” (1948 р.), „Декларація про релігійну свободу” (1965 р.), „Декларація про права інвалідів” (1975 р.), „Конвенція про права дитини” (1989 р.) та ін.). Та найбільш вдалим, на нашу думку, для створення гуманного суспільства є документ

проголошений ЮНЕСКО у 1995 р. – „Декларація принципів толерантності". В першій статті цього документа знаходимо низку трактувань поняття „толерантності":

- повага, сприйняття та розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості;
- це єдність у різноманітті. Це не тільки моральний обов'язок, а й політична та правова потреба;
- це те, що уможливлює досягнення миру, сприяє переходу від культури війни до культури миру;
- це не поступка, поблажливість чи потурання;
- це, передусім, активна позиція, що формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини. Толерантність у жодному разі не може бути виправданням посяганню на ці основні цінності.

Толерантність повинні виявляти кожна людина, групи людей та держави:

- це обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного плюралізму), демократії та правопорядку;
- це поняття, що означає відмову від догматизму і абсолютизму, утвердження норм, закріплених у міжнародно-правових актах у галузі прав людини;
- кожен може дотримуватись своїх переконань і визнає таке саме право за іншими. Це означає визнання того, що люди з природи своєї відрізняються зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність [23].

Отже, завершуючи аналіз наукових праць першого напряму, можна зробити висновок, що ідея толерантності, беручи свій початок з філософії давнини, більш чіткіших наукових контурів набуває лише в VII-IX століттях. І аж до кінця XX ст. толерантність не виступає предметом самостійного, а є лише частиною різних теоретичних концепцій.

Другим напрямом аналізу наукових праць в нашому дослідженні є роботи, присвячені проблемі визначення сутності поняття „толерантність". Зазначимо, що поняття „толерантність" походить від латинського слова „tolerantia", що означає переносити, витримувати, терпіти, та формувалося протягом тривалого часу із продовженням до сьогодні, набуваючи різностороннього значення.

Важливими для нашого дослідження положення містяться у працях сучасних вітчизняних та російських учених: О. Гриви, О. Волошиної, О. Асмолова, О. Матієнко, Ю. Тодоровцевої, Г. Безюлевої, Г. Шеламової, І. Пчелінцевої та ін.

За лінгвістичним екскурсом в різних культурах воно неоднозначне і залежить від історичного досвіду людства. В англійській мові толерантність – „готовність бути терплячим", у французькій – „ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть діяти інакше, ніж вона сама", „здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помислів" – у іспанській. У китайській мові бути

толерантним значить „дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним", а в арабській мовній групі толерантність – це „прощення, м'якість, терпіння, чуйне ставлення до інших".

У російській „толерантність" ототожнюють із поняттям „терпіння, терпимість" [5, с. 17]. В словнику російської мови С. Ожегова знаходимо три близьких за значенням слова: „терпіння", „терпіти" та „терпимість". Терпіння визначається, з однієї сторони, як здатність терпіти, з іншої – як наполегливість, завзятість та витримка. Терпимість використовується в значенні терпимого відношення до когось, чогось, до чужих думок, вірувань, поведінки [39].

Для української мови термін „толерантність" є відносно новим і його однозначне тлумачення відсутнє. Так, наприклад, у педагогічному словнику знаходимо, що „толерантність – це терпимість до чужих думок, вірувань, переконань, поведінки" [44, с. 448]. У великому тлумачному словнику сучасної української мови розглядається, як „здатність переносити несприятливий вплив яких-небудь факторів; як поблажливість, терпимість до чиїхось думок, поглядів, вірувань" [13, с. 1254]. Як „зважене, терпиме ставлення до чужих позицій, вірувань, переконань, думок" подає толерантність соціолого-педагогічний словник [52, с. 274].

Знайти чітке визначення толерантності досить складно, так як дане поняття по різному формулюється і в галузях знань: психології, медицині, економіці, філософії, математиці, політології та ін.

Наприклад, в медицині поняття толерантність розглядають як втрата чи послаблення здатності організму до імунної відповіді на даний антиген в результаті попереднього взаємозв'язку з тим же антигеном [8, с. 132].

В математиці толерантними називають функції, які хоча б в одній точці приймають однакове значення. У психології знаходимо „відсутність чи послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження відчуття до його впливу" [35, с. 685].

В політології знаходимо толерантність, як „різновид взаємодії та взаємовідносин між різними сторонами – індивідами, соціальними групами, державами, за якого сторони виявляють сприйняття і терпіння щодо різниці у поглядах, уявленнях, позиціях та діях" [47, с. 661].

Відомий науковець О. Асмолов [34, с. 6] розрізняє термін „толерантність" у вигляді трьох значень: 1) стійкість, винесливість; 2) терпимість; 3) допуск, допустиме відхилення.

Відомою є позиція одного з дослідників питань толерантності В. Лекторського, який у праці „Про толерантність, плюралізм та критицизм" визначає чотири можливих способи розуміння толерантності [32, с. 46-54]:

– *толерантність як байдужість* – передбачає існування думок, істинність яких ніколи не може бути доведена. При такому розумінні толерантність виступає як байдужість до існування різних поглядів і практик, оскільки останні розглядаються як „неважливі перед лицем основних проблем, з якими має справу суспільство";

– *толерантність як неможливість взаєморозуміння* – обмежує прояв терпимості до іншого повагою до іншого, якого в той же час зрозуміти неможливо і з яким неможливо взаємодіяти;

– *толерантність як поблажливість* (до слабкості інших, що поєднується з деякою часткою презирства до них) – мається на увазі привілейоване в свідомості людини положення власних цінностей та поглядів, тому все інше оцінюються, як не заслуговуючі уваги: їх можна розуміти, терпіти, але при цьому зневажати;

– *толерантність як розширення власного досвіду і критичний діалог* – дозволяє не лише поважати чужу позицію, але і змінювати свою в результаті критичного діалогу.

В. Лекторський відзначає, що „ідея толерантності, яка виглядає дуже простою, насправді не настільки проста", бо тісно пов'язана „з низкою принципових філософських запитань, що стосуються розуміння людини, його ідентичності, можливостей і кордонів пізнання і взаєморозуміння" [32, с. 284].

Отже, це ще раз підтверджує про відсутність єдиного уніфікованого змісту поняття „толерантності", і як зазначалося вище, це поняття постає у різноманітності та багатогранності розуміння.

Найчастіше феномен толерантності визначається як цінність громадянського суспільства, що виявляється у праві всіх індивідів бути різними, забезпеченні згоди між конфесіями, політичними, етнічними та іншими соціальними групами, повазі до різноманітності культур, цивілізацій і народів, готовності до розуміння і співпраці з людьми, що відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями і віруваннями.

У своїй праці „Про толерантність" М. Уолцер вказує на таку закономірність, що „толерантність робить можливим існування відмінностей, а відмінності викликають необхідність толерантності". Взаємна толерантність залежить від взаємної довіри, тобто не стільки від доброї волі кожної групи, скільки від інституційних устроїв, котрі запобігають наслідкам злої волі [55].

Означимо і сучасні аспекти толерантності, які виділяє О. Асмолов, а саме: еволюційно-біологічний, політичний, етичний.

В *еволюційно-біологічному плані* розробка концепції толерантності спирається на уявлення про „норму реакції", тобто допустимому діапазоні варіантів реагування, властивих тому або іншому біологічному виду. Таким чином, у даному випадку толерантність розуміється як біологічна характеристика організму, його здатність вибірково реагувати на подразники, ігнорувати ряд з них.

У політичному плані толерантність інтерпретується як готовність влади допускати інакомислення в суспільстві, дозволяти в рамках конституції діяльність опозиції, здатність гідно приймати поразку в боротьбі. Таким чином, протилежним є прояв політичного насильства стосовно якої-небудь соціальної групи, жертвами якої стають національні і соціальні меншини [34, с. 5–6].

Говорячи про політичну толерантність, О. Асмолов розглядає її з позиції влади. Цікава позиція особистості, її політична поведінка, яка демонструє її відношення до принципів і норм політичного устрою, і зумовлена політичною культурою.

В етичному плані концепція толерантності виходить з гуманістичних течій, у яких підкреслюється невмируща цінність різних достоїнств і чеснот людини, у тому числі гідності, що відрізняють одну людину від іншої. Якщо різноманітність людей, культур і народів виступає як цінність і гідність культури, то толерантність, будучи нормою цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і готовністю до ухвалення інших логік і поглядів, виступає як умова збереження різноманітності, історичного права на несхожість.

В охороні здоров'я толерантність розуміється як стійкість організму до дії деяких речовин, здатність переносити токсичні дози наркотику, алкоголю, нікотину. Вважається, що підвищення толерантності виявляється в тому, що первинна доза токсичної речовини не викликає колишньої ейфорії, бажаного ефекту [1, с. 243].

Вивчаючи толерантність в полікультурному середовищі О. Грива розглядає її як „повага і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірувань і відмова від зведення цього різноманіття до якоїсь однієї точки зору" [19, с. 10].

Ф. Гюлен вивчаючи толерантність у полікультурності сучасності констатує, що співіснування різних народностей може мати дві моделі подальшого розвитку: перша – толерантне і мирне розв'язання усіх питань, і друга модель – шлях постійних протиріч. Усім відоме твердження про те, що всі люди різні – є реальність, яку не можна не враховувати. Таким чином, друга модель розвитку суперечить принципам священних писань і ситуації, яка реально існує. Автор стверджує: „помилково вважати, що толерантність – це стан, коли людина, перебуваючи під впливом певних людей, починає повністю поділяти їхні погляди. Насправді, толерантність – це вміння жити у світі з іншими, сприймаючи їхні суб'єктивні погляди й принципи, але не нехтуючи своїми" [21].

Цікавий факт, що у сфері економіки поняття толерантності не визначено, оскільки воно не може знаходитися в координатах дії основного принципу побудови ринку – конкуренції, суперництва між виробниками. Можливий розгляд толерантності в умовах конкуренції, у разі ототожнення її з „чистою" конкуренцією, яка забезпечує рівні права всім виробникам і виключає нечисту, „брудну" боротьбу між конкурентами [19, с. 10-11].

Отже, завершуючи аналіз наукових праць другого напряму нашого дослідження, можна зробити висновок, що в результаті теоретичного аналізу різних аспектів феномену толерантності розуміємо, що єдине формулювання поняття „толерантності" відсутнє, і тому розглядаючи в нашому дослідженні

поняття „толерантність” у інклюзивному середовищі, ми представимо його розуміння дещо під іншим кутом.

Визначаємо, що толерантність – це прийняття іншого у всьому різноманітті, відмова від нетерпимості до іншого, незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров’я. Толерантність не повинна передбачати прояв жалю, потурання, поблажливе ставлення, відмову від власних інтересів, а має проявлятися в активному пошуку спільних поглядів і можливості вибору.

Таким чином, *толерантність розуміємо, як готовність сприймати інших такими, якими вони є, активну взаємодію зацікавлених сторін та прихід до спільної думки, толерантне відношення до іншої особистості передбачає визнання та розуміння того, що особистість не просто інша, але і має право бути іншою.*

Беремо це поняття за основне у нашому дослідженні.

Розпочинаючи аналіз **третього напряму дослідження** науково-методичної літератури, присвяченої висвітленню сутності поняття та складових феномену толерантної взаємодії, розглянемо поняття „взаємодія”.

У педагогічному словнику взаємодія розуміється як „філософська категорія, що відображає процеси впливу об’єктів один на одного, їх взаємну обумовленість і породження одним об’єктом іншого”. На думку багатьох філософів, взаємодія носить універсальний і об’єктивний характер, підтримує в глобальному розумінні зв’язок між предметами і явищами навколишнього світу і може бути представлена як „процес взаємного впливу один на одного, що визначає структурну організацію будь-якої системи, її властивості, як взаємне відображення один одного, створення одного об’єкта іншими” [14, с. 45]. „В основі феномену взаємодії знаходиться соціальна природа людей, їх потреба у співпраці один з одним. У відповідності зі своєю соціальною природою люди здібні розглядати і себе і інших, як об’єкти ситуації, та вводити в ситуацію інші об’єкти переслідуючи конкретну мету” [60, с. 20].

В соціології взаємодія трактується як обмін діями в рамках соціальних інститутів або між їхніми представниками з метою викликати бажану реакцію, змінити думки, поведінку, тобто у термінах категорії діяльності.

З її позицій „соціальна взаємодія – феномен зв’язку, впливу і розвитку різних об’єктів у процесі взаємних дій один на одного й на інші об’єкти. Як основні властивості виступають активність, усвідомленість, цілепокладання, системність” [40, с. 10].

Дослідник А. Журавльов розглядає взаємодію між людьми як суттєву особливість структури спільної діяльності та основну ознаку в порівнянні з індивідуальною діяльністю. Під взаємодією він розуміє таку систему дій, при якій дії однієї людини або групи осіб обумовлюють певні дії інших, а дії останніх, у свою чергу, визначають дії перших [25].

І. Зимня означує таку особливість взаємодії, за якої: „будь-яке явище, об’єкт, стан може бути зрозумілим тільки у відношенні з іншими, оскільки все

у світі взаємопов'язано та взаємообумовлено. Взаємодія, передбачаючи вплив один на другого як мінімум двох об'єктів, у той же час означає що кожен з них також знаходиться у взаємодії з іншими. Взаємодія є основою і умовою встановлення найрізноманітніших зв'язків між об'єктами. Вона є основою будь-якої системи, яка як відомо, завжди передбачає зв'язок елементів, компонентів". Дослідниця наголошує, що у взаємодії людей виявляються такі суттєві характеристики, як усвідомлення і мета. Саме вони визначають і форми цієї взаємодії, наприклад співпрацю та спілкування [27, с. 305].

Соціолог Я. Щепанський розглядає взаємодію, як „взаємно пов'язані системи дій, між якими виникає причинна залежність" [59, с. 88].

О. Гончар проаналізувавши значення поняття „взаємодія" на різних мовах вважає, що дане поняття є основним у розгляді багатьох інших понять, що використовуються сьогодні у педагогічних джерелах: „навчання, вплив, співробітництво, інтеракція, спілкування або комунікація, в тому числі маніпулювання, є видами педагогічної взаємодії, стимулами розвитку особистості" [18, с. 32–38].

Таким чином, вивчивши поняття *„взаємодія" розумітимемо його у подальшому, як взаємозалежний обмін діями, уміннями, навичками, організацію спільної діяльності.*

Л. Байбородова розробила типологію взаємодії, яка дозволяє відобразити взаємозв'язок понять „взаємодія" і „толерантність". Дана типологія представляє наступні типи взаємодії: діалог; співробітництво; опіка; придушення; індиферентність; конфронтація; конфлікт [46].

Перші три типи взаємодії відповідають позитивній толерантності.

У *діалозі* виявляється індивідуальність і осягається своєрідність іншого, так саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким, який він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення; а також через уміння „бачити" свою індивідуальність, уміння адекватно „брати" (оцінювати) свою особистість. Подібна характеристика діалогової взаємодії є фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань.

Другий тип взаємодії – *співробітництво* – передбачає спільне визначення мети діяльності, спільне її планування, розподіл сил і засобів на основі можливостей кожного. Це рівень толерантної поведінки, який може бути охарактеризований наступними ознаками: контактність, доброзичливість (відсутність агресії, в тому числі і самоагресії), відсутність тривожності, мобільність дій, ввічливість (чемність), терпіння, конфіденційність, соціальна активність.

Опіка є видом взаємодії, який також співвідноситься з поняттям толерантності. Опіка передбачає турботу, причому ця турбота не принижує гідності опікуваного, будучи природною нормою суб'єкта і об'єкта. Даний вид

взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони приймають один одного і терпимо один до одного ставляться. Даний рівень толерантних відносин характеризується наступними ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, соціальна активність, вміння прийти на допомогу.

Всі перераховані ознаки характеризують людину, вільну від догм, стереотипів, страхів, від надмірної потреби опіки і прагнення до придушення навколишніх (останні характеристики властиві „гіперопіці").

Ю. Хабермас вивчаючи проблему толерантної взаємодії наголошує про обов'язкову домовленість двох сторін. „Учасники повинні усякий раз приймати до уваги перспективи (бачення) іншої сторони, якщо їм необхідно разом домовитися про умови, за яких вони мають намір проявляти взаємну толерантність" [56, с. 3]. Подібна думка простежується у працях С. Братченка, де співбесідник повинен виступати як рівноправний вільний суб'єкт з власними інтересами, цінностями та внутрішнім світом, і обидві сторони під час взаємодії повинні враховувати та поважати відмінності точок зору [11].

Н. Асташова називає інструментами толерантної взаємодії переговори, діалог, компроміс, пристосування, вміння домовлятися, що обумовлює конфліктну компетентність і підвищує інтелектуальні, емоційні можливості людини [3].

Н. Бідюк зауважує, що толерантна взаємодія у толерантному середовищі здійснюється через співпрацю і діалог – види взаємодії, що забезпечують суб'єктам особистісне зростання. Співпраця дозволяє створити умови для спільної діяльності, проживання, рефлексії ситуації (у тому числі і безпосередньо пов'язаних з толерантністю). При цьому необхідно організувати діяльність з партнером незалежно від його особливостей. У ситуації співробітництва діє об'єднавчий фактор – досягнення спільної мети. Відповідно до цього під час співпраці відбувається розподіл функцій, взаємообмін інформацією, встановлюються емоційні зв'язки, конструктивні взаємини, спільне регулювання проблемних ситуацій, рефлексія. Таким чином, особа вчиться співчуттю, емоційній саморегуляції, толерантності [7, с. 11].

На нашу думку, базовими складовими толерантної взаємодії виступають діалог і поведінка. Розглянемо кожну із них.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемам діалогу, засвідчує, що науковці звертаються до розкриття його багатогранності та всебічності саме з точки зору особистісних відносин.

Особисті відносини – це емоційні контакти, що базуються на вибірковій симпатій учасників взаємодії. Ділові відносини виникають унаслідок обов'язкових, заданих ззовні видів діяльності, які пов'язують людей як виконавців певних функцій. Ділові й особисті відносини перебувають у тісному взаємозв'язку, однак перші з них є визначальними, оскільки будь-яка група створюється для досягнення суспільно значущої мети і вирішення суспільно значущих завдань, що відбуваються в процесі спільної діяльності. Особисті відносини є наслідком емоційного благополуччя членів групи,

характеристикою притаманного їй емоційного клімату. Симптомами руйнування особистих відносин вважаються „відсутність взаємності, низька задоволеність у відносинах з членами ... колективу, який у цьому випадку втрачає свою референтність" [30, с. 45].

І. Бех зазначає, що особистісні відносини являють собою те оптимальне психологічне тло організації контактів, до якого мають прагнути люди і які приводять до дійсного взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного взаємозбагачення людей, що спілкуються на даному рівні [6, с. 54].

Розглядаючи діалог як специфічну для людини форму міжособистісної взаємодії і якість відносин, дослідники С. Братченко та Д. Леонтьев зауважують, що інша людина (співрозмовник) виступає не „як об'єкт або умова моєї діяльності, спрямованої на досягнення моїх цілей, а як рівноправний мені вільний суб'єкт, що володіє своїми інтересами, цінностями і внутрішнім світом і переслідує свою мету". Відносини з співрозмовником по діалогу носить характер взаємодії, при якому обидві сторони в рівній мірі враховують і поважають відмінності точок зору.

Основними атрибутами міжособистісного діалогу виступають свобода партнерів, їх взаємно визнана рівноправність і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням та емпатією. Автори констатують, що для сучасного світу проблема толерантності багато в чому випливає з проблеми здатності до діалогу, здатності сприймати світ іншої людини, групи, культури, народу „без гніву і пристрасті", як має право на існування, незважаючи на істотні відмінності від звичного нам світу, і здатності знаходити спільну мову і домовлятися на основі рівноправності, визнання відмінностей і уваги до них [11].

Ми погоджуємося з думкою О. Галицьких, що діалог це основа творчого мислення і є певні передумови для його існування:

- діалог може бути реалізований лише за наявності діалогічних відношень, тобто незбіжних поглядів з приводу певного об'єкту;
- діалог це форма суб'єкт-суб'єктної взаємодії, за якої різні смислові позиції розвиваються різними співбесідниками;
- умовою діалогу є наявність деяких об'єктивних суджень про предмет діалогу у поєднанні з особистим відношенням до нього [15, с. 172].

Особливого значення представляє відома діалогічна концепція М. Бахтіна, що відображає сутнісну природу людини, для якої діалог з іншою людиною є способом найбільш повноцінного існування та розвитку – універсальний спосіб людського буття [4].

М. Бубер вважає, що може бути діалог за формою і за змістом, зміст домінує над формою: тільки діалог, який є діалогом за змістом, філософ називає справжнім діалогом. Виходячи з цього М. Бубер виділяє три види діалогу:

- справжній діалог може бути виражений як в словах, так і в мовчанні. Його особливість в тому, що кожен з його учасників дійсно має на увазі Іншого в його своєрідному бутті, до нього звертається, прагне, щоб між ними

встановилося взаєморозуміння. Справжній діалог, зауважує автор, велика рідкість;

- технічний діалог викликаний лише необхідністю об'єктивного взаєморозуміння. Він є невід'ємною частиною сучасного життя;

- під діалог може бути замаскований монолог, в якому співрозмовники говорять самі із собою, слухають самих себе. Людина не бачить Іншого, співрозмовник залишається Іншим – об'єктом. В основі такої „бесіди" лежить бажання самоствердитися, потішити самолюбство [12].

Цілком очевидно, що останній вид діалогу демонструє інтолерантність, небажання чути і розуміти співбесідника.

Як випливає із досліджень Н. Гринчишиної, діалог якраз сприяє утвердженню в суспільстві толерантності, розуміння та терпіння до поглядів та думок, які є протилежними за своєю суттю, виваженості в стосунках між людьми. А звідси ключовими для діалогу є такі ознаки: подолання егоцентризму, утвердження відкритості та близькості між тими, хто спілкується, відповідальності [20, с. 8].

Відмова від діалогу призводить до стереотипного сприйняття інших людей, породжує взаємні підозри, тривогу і напруженість в комунікативному просторі. І навпаки, діалог лежить в основі довірчих відносин. Саме діалог, як особлива форма взаємодії, дає суб'єктам спілкування можливість подолати внутрішній дискомфорт щодо ідентичності. Крім того при „зустрічі з інакшістю" людина вступає у внутрішній діалог із собою, наслідком чого може бути психологічна готовність внутрішнього „Я" до взаємодії з „інакшістю" [17].

Отже, з результатів нашого дослідження констатуємо, що в сучасній науковій думці відсутній єдиний підхід до визначення сутності діалогу. Тому ми погоджуємося із думкою О. Петроє [45], що діалог є найвищою формою спілкування, а визначальними його ознаками є:

- наявність мети діалогу;
- спрямованість на знаходження істини;
- істина є однаковою цінністю для всіх учасників діалогу;
- суб'єкт-суб'єктний характер;
- рівноправність учасників;
- толерантність та відповідальність;
- прагнення конструктивного результату;
- досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності.

Продовжуючи наше наукове дослідження розглянемо наступну складову толерантної взаємодії – поведінку, яка на нашу думку є основою у будь-якій взаємодії.

На сьогодні не існує єдиного підходу до тлумачення сутності поняття „поведінка". У психолого-педагогічній літературі знаходимо різні його визначення як за змістом, так і за характером узагальнення.

Поведінка це процес взаємодії особистості з довкіллям, обумовлений її індивідуальними особливостями і внутрішньою активністю, що виявляється, переважно, у вигляді зовнішніх дій і вчинків; сукупність вчинків, дій; реакція організму на яке-небудь подразнення або вплив чогось [51, с. 342].

Будь-яка поведінка розпочинається не з пустого місця: їй передує певний стан суб'єкта, який виникає на ґрунті єдності ситуації та потреби.

Поведінка являє собою різновид людської діяльності. З цієї позиції визначення поведінки дав С. Рубінштейн: „Під поведінкою розуміють визначеним чином організовану діяльність, яка здійснює зв'язок організму з навколишнім середовищем. Поведінка людини переважно є результатом низки усвідомлюваних дій – вчинків" [41].

Дослідниця І. Жданова, вивчаючи толерантну поведінку у різноманітних аспектах життєдіяльності, означує що саме повинно лежати в основі такої поведінки: терпимість, чесність, співчуття, душевний спокій, любов, вірність, миролюбність, твердість у правді. Правдива толерантність знаходиться за межею конформізму, лицемірства і обману, які є лише масками толерантності. Вона потребує хоробрості і мужності у відстоюванні своїх поглядів. І тому, дослідниця зауважує, що толерантна поведінка без подібних якостей має характер епізодичний [24].

Й. Дзялошінський вивчаючи культуру поведінки стверджує, що саме толерантність повинно знаходитись в основі поведінки. „Під культурою я розумію сукупність знань, цінностей і норм, які визначають наше життя. Можна припустити, що у фундамент так званої культури може бути вписана і толерантність. Але її там може і не бути. І якщо її там немає, то ми можемо скільки завгодно говорити про толерантність, але в житті її не побачимо". Як зазначає автор, варто зважати на причини того чи іншого типу людської поведінки, суть тієї культури, в рамках якої формуються стандарти і стереотипи толерантної або інтолерантної поведінки [22].

Спробуємо розглянути іншу сторону толерантної взаємодії, яка є прямо протилежною і також займає, хоча негативне, але провідне місце у людських відносинах – інтолерантність (нетерпимість). Вона несе в собі зміст антагоністичної дії і, як правило, піддає середовище стосунків цензурі етнічного, релігійного, гендерного, політичного характеру, тим самим стаючи генератором ворожнечі, нестабільності, тиску, конфліктів, ненависті. Чим більша кількість людей або соціальних груп перебуває в просторі, якому властива нетерпимість, тим сильнішими будуть наслідки. Агресивність викликає біологічні реакції боротьби або втечі, а партнери реагуватимуть так, як вони запрограмовані, – втечуть або дадуть відсіч. Утеча може виявлятись через вихід із класу або пошук нових можливостей уникнути дискусії. Відсіч може виявитись через усе, що завгодно, – від імітації агресивного ставлення до фізичного насильства.

У словнику конфліктолога під агресивною поведінкою розуміється специфічна форма дій людини, яка характеризується демонстрацією перевагою

в силі або застосуванням сили по відношенню до іншої людини чи групи осіб, яким суб'єкт прагне завдати шкоди [2, с. 308]

С. Бондарева визначає: „Інтолерантність – це завжди прояв байдужості. Вона породжує негативізм, недоброзичливість, тенденцію обурюватися без будь-якої причини, а також негативні емоції: гнів, досаду, злість та злобу. Толерантність та інтолерантність – це взаємозворотні поняття: чим більше людина толерантна, тим менш вона інтолерантна" [9, с. 5].

Розглядаючи нетерпимість, що є тотожною інтолерантності О. Бондаренко виділяє ступені нетерпимості. Він вводить послідовність поділів від вищого до нижчого: ентузіазм, веселощі (радість), сильний інтерес, консерватизм, слабкий інтерес, нудьга, монотонність, антагонізм, гнів, ненависть, прихована ворожість, страх (паніка, істерика), потреба догодити, горе, почуття безнадійності, почуття приреченості, апатія (інертність, повна байдужість, відстороненість), вмирання свідомості (догляд, фактична відсутність). Кожному такому індексу емоційно-психічного стану, на думку О. Бондаренко, відповідає свій набір характеристик поведінки людини і сприйняття нею навколишньої дійсності [10]. При нетерпимому відношенні інтерес до об'єкта повністю відсутній, і відображається в тому, що людина заздалегідь налаштована вороже. В результаті нетерпимість призводить до вибору негативних стратегій поведінки.

Для успішного протистояння розвитку інтолерантності необхідне виховання і формування конфліктних компетентностей людини, щоб вона усвідомлювала конфлікт як об'єктивну суперечність, що існує в ній. На суперечність, що містять конфлікт, можна відповісти агресією, спробувати перемогти його в буквальному, силовому сенсі слова.

Ні у першому, ні в другому випадку суперечність не зникне, конфлікт лише на якийсь час приховається, але обов'язково повернеться, можливо, в ще складнішому вигляді. При реалізації своїх інтересів і законних прав суб'єкт повинен навчитися вирішувати протиріччя. Основні засоби – розширення діалогу на основі переговорів, як зняття цієї суперечності через уміння порозумітися. Чим більше способів вирішувати конфлікт знає людина, тим більше вона здатна до толерантності, до продуктивної взаємодії і відтворення толерантних цінностей.

Характер розв'язування конфліктів залежить і від того соціально-психологічного оточення, в якому живе людина. Якщо оточення поводиться морально, то конфлікти будуть вирішуватися позитивно, і навпаки, коли поряд перебувають аморальні особистості то вони негативно впливають на моральний розвиток людини [48, с. 45].

Не варто розглядати конфлікт лише як негативну форму під час взаємодії. Оскільки будь які конфліктні ситуації можуть бути початком розвитку нових ідей та підходів до вирішення проблем, а також бути передумовою для зародження конструктивної взаємодії.

Толерантний діалог при взаємодії є важливим елементом комунікативної компетентності, як вміння спілкуватися, коректно вибудовувати взаємовідношення з іншими, ефективно вирішувати міжособистісні конфлікти. Толерантність або терпимість по відношенню до співрозмовника означає здатність сприймати та визнавати особистість іншого з усіма її як позитивними, так і негативними рисами, як із сильними, так і слабкими сторонами, як із достатками так і з недоліками.

Отже, у будь-якій взаємодії толерантність та інтолерантність відіграють роль базисних. Толерантність зароджує довіру, готовність до компромісу та співпраці, а також радість, доброзичливість, товариськість. Інтолерантність як ставлення породжує негативізм або не сприйняття, а також негативні емоції – гнів, докір [9, с. 9–10].

Вивчення та аналіз сучасної наукової літератури дозволили виділити основні складові толерантної взаємодії:

- обов'язкова домовленість двох сторін (Ю. Хабермас);
- досягнення взаєморозуміння та раціональної взаємодії у сфері комунікативної і практичної діяльності (О. Петроє);
- досягнення спільної мети через співпрацю та діалог (Н. Бідюк);
- свобода співрозмовників, їх взаємно визнана рівноправність і глибина особистісного контакту через взаєморозуміння та емпатію (С. Братченко).

Список використаних джерел:

1. Ансофф И. Стратегическое управление / пер. с англ. Москва : Экономика, 1989. 579 с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Словарь конфликтолога : 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 528 с.
3. Асташова Н.А. Толерантность как условие самореализации личности. URL : https://cyberleninka.ru/article/v/tolerantnost-kak-uslovie-samorealizatsii-lichnosti (дата звернення : 19.02.2019).
4. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва, 1963. 473 с.
5. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность : взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум-М, 2003. 168 с.
6. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2 Кн. 2 : *Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
7. Бідюк Н.М. Соціально-педагогічні засади виховання толерантності в учнівської молоді США. *Вісник черкаського університету: педагогічні науки*. 2016. №3. URL : http://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1679/1742 дата звернення : 19.02.2019).
8. Большая медицинская энциклопедия / гл. ред. Б. В. Петровский. 3-е изд. Москва : Советская энциклопедия. 1985. XXV. 544 с.
9. Бондарева С. К., Колесов Д. В. Толерантность. Введение в проблему. Москва-Воронеж, 2003. 273 с.
10. Бондаренко О. Я. Анатомия толерантности. Москва : „Лабиринт", 1998. 78 с.
11. Братченко С. Л., Леонтьев Д. А. Диалог. *Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия*. 2007. №2 (11). С. 23–28.
12. Бубер М. Диалог. *Два образа веры.* Москва : ООО Изд-вщ АСТ, 1999. С. 122–161.
13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ „Перун", 2004. 1440 с.
14. Велитченко Л. К. Педагогічна взаємодія : теоретичні основи психологічного аналізу : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.

15. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учебно-методическое пособие. Москва : академический проект, 2004. 240 с.

16. Галузяк В. М. , Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка : навчальний посібник. 3-тє вид., випр. і доп. Вінниця : ДП „Державан картографічна фабрика", 2006. 400 с.

17. Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика : теория, методология, практика : учебное пособие. Москва ; Флита : Наука, 2003. 768 с.

18. Гончар О. В. Сутність дефініції „педагогічна взаємодія" в науково-педагогічній теорії України. *Теорія та методика навчання та виховання: зб. наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. ГС Сковороди*. URL : https://scholar.google.com.ua/citations?user= I1jyW3MAAAAJ&hl=ru (дата звернення : 19.02.2019).

19. Грива О. А. Соціально-педагогічні основи формування толерантності у дітей і молоді в умовах полікультурного середовища : монографія. Київ : Вид. ПАРАПАН, 2005. 228 с.

20. Гринчишин Н. Діалог як визначальний принцип етики Е.Левінаса. URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/vpnu/filos_ psihol/2008_11/12.pdf

21. Гюлен Ф. Толерантність в особистому і громадському житті URL : https://fgulen.com/ua/fethullah-gulen-life-ua/dialogue- and-tolerance/34021-tolerance-in-personal-and-public-life (дата звернення : 19.02.2019).

22. Дзялошинский И.М. Культура, журналистика, толерантность. *Пресса, государство, культура: мультикультурализм как новая философия взаимодействия :* материалы научно-практической конференции. 2002. URL : https://scholar.google.com.ua/citations?user= xSwteNwAAAAJ&hl= ru&oi=sra

23. Декларація принципів толерантності. *Педагогіка толерантності.* 1999. №3–4. С. 175–179.

24. Жданова І. Молодь і толерантність в сучасній Україні (національно-етнічний аспект). *Агора. Перспективи соціального розвитку регіонів*. Випуск 7. Київ, 2008. С. 25–35.

25. Журавлев А. Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). Москва : Изд-во „Институт психологии РАН", 2004. 476 с.

26. Замалеев А.Ф. Зоц. В.Л. Отечественные мыслители позднего средневековья (конец XIII-первая треть XVII). Київ : Либідъ, 1990.

27. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. Москва : Логос, 2003. 384 с.

28. Золотухин В. М. Толерантность как принцип поведения. Рукописный журнал Общества ревнителей русской философии. Москва ; София. 2002. №5.URL : http://www.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0509.html

29. История педагогики иобразования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для педагогических учебных заведений / под ред. академика РАО А.И. Пискунова. 2-е изд., испр. и дополн. Москва : ТЦ Сфера, 2001. 512 с.

30. Коломинский Я. Л., Березовин Н. А. Некоторые педагогические проблемы соцыальной психологии. Москва : Знание, 1977. 64 с.

31. Концепт толерантность в политическом и педагогическом дискурсах Ли Же. *Kong qiu. Lun yu. – Bei fang fu nu er tong chu ban she.* 320 с.

32. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме. *Вопросы философии*. 1997. № 11.

33. Лукашевич М. П., Семигіна Т. В. Соціальна робота (теорія і практика) : підручник. Київ : Каравела, 2009. 368 с.

34. На пути к толерантному сознанию / отв. ред. А.Г. Асмолов. Москва : Смысл, 2000. 255 с.

35. Новейший психологический словарь / В.Б. Шапарь, В.Е. Россоха, О.В. Шапарь ; по общ ред. В. Б. Шапаря. изд. 3-е Ростов на Дону : Феникс, 2007. 806 с.

36. Макаренко А. С. Методика виховної роботи. Київ : Рад. школа, 1990. 366 с.

37. Масалимова А. Толерантность как основа диалога в современном мире. URL : https://fgulen.com/kz/konferensyalar/35612-tolerantnost-kak-osnova-dialoga-v-sovremennom-mire (дата звернення : 19.02.2019).
38. Міл Д. С. Про свободу : Есе / пер. з англ. Киев : Основи, 2001. URL : http://litopys.org.ua/mill/mill01.htm (дата звернення : 19.02.2019).
39. Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стереотипное. Москва : Русский язык, 1988.
40. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник: У 2 кн. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. Київ : Либідь, 2004. 576 с.
41. Основи психології : навчальні матеріали онлайн. Поведінка. URL : http://pidruchniki.com/1494051137333/psihologiya/povedinka.
42. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 2-ге вид. Київ : Каравела, 2008. 496 с.
43. Педагогіка : хрестоматія / уклад.: А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. Київ : Знання-Прес, 2003. 700 с.
44. Педагогічний словник / ред.-упоряд. М.Ярмаченко. Київ : Педагогічна думка, 2001. 528 с.
45. Петроє О.М. Поняття „діалог" у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки. URL : http://academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf
46. Погодина А. А. Толерантность : термин, позиция, смысл, программа. URL : http://his.1september.ru/2002/11/2.htm (дата звернення : 19.02.2019).
47. Політологічний енциклопедичний словник / упоряд. В.П. Горбатенко ; за ред. Ю. С. Шемшученка, В.Д. Бабкіна, В.П. Горбатенка. 2-ге вид., доп і перероб. Київ : Генеза, 2004. 736 с.
48. Савчин М. В. Психологія відповідальної поведінки : монографія. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. 280 с.
49. Сковорода Г. Буквар миру. Книга для сімейного читання / упорядкування, переклад, передмова та примітки Л. Ушкалова. Харків : Книжковий клуб „Клуб сімейного дозвілля", 2015. 320 с.
50. Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А., Шарова О.Д. Тренинг „Учимся толерантности" *На пути к толерантному сознанию* / под ред. А. Г. Асмолова. Москва : „Смысл", 2000.
51. Соціальна педагогіка : словник-довідник / за заг. ред. Т.Ф. Алєксєєнко. Вінниця : Планер, 2009. 542 с.
52. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : ЕксОб, 2004. 304 с.
53. Сухомлинська О. Толерантність як підхід до розгляду ідей В.О. Сухомлинського про дитину. URL : http://library.udpu.org.ua/library_files_/istoruk_ped_almanax/2015_1/3.pdf (дата звернення : 19.02.2019).
54. Тимочко Т. М. Значення „декларації прав людини і громадянина" 1789 року та проблеми її реалізації у Франції наприкінці XVIII ст. URL : http://www.lex-line.com.ua/?go=full_article&id=148 (дата звернення : 19.02.2019).
55. Уолцер М. Про толерантність / пер. з англ. М. Лупішко. Харків : Видавнича група „РА-Каравела", 2003. 148 с.
56. Хабермас Ю. Когда мы должны быть толерантными? О конкуренции видений мира, ценностей и теорий : Торжественный доклад ко дню Лейбница в Берлин-Бранденбургской Академии Наук. 29 июня 2002 г. URL : http://www.isras.ru/files/File/Socis/1-6-2006/habermas.pdf (дата звернення : 19.02.2019).
57. Ханстантинов В.О. Антична та ранньо-християнська думка як витоки толерантності. Сенека Л.А. Нравственные письма к Луцилию; Трагедии / пер с латин. С. Ошерова ; сост. и науч. подготовка текста М. Гаспарова ; комент. С. Ошерова и Е. Рабинович. Москва : Художественная литература, 1986. – 543 с.
58. Шопенгауэр А. Свобода воли и нравственность. Москва : Республика, 1992. 448 с.
59. Щепанский Я. Элементарные понятия социологии. Москва : Прогресс, 1969. 248 с.

60. Этнотолерантность подростка : воспитание в семье и школе : словарь / под общ. ред. д.пед.н, професора А.Г. Козловой. Санкт-Петербург: Речь, 2007. 331 с.
61. Nederman C., Laursen J. Difference and Dissent : Introduction‖. *Difference and Dissent*. Lanham, Maryland : Rowman & Littlefield Publishers,1996. P. 1–16.
62. Toleration. URL : http://www.iep.utm.edu/tolerati/ (дата звернення : 19.02.2019).

4.4. Змістовна характеристика педагогічних умов формування готовності у майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі

Багатоаспектне вивчення проблем толерантності, терпимого взаємовідношення між людьми, розуміння сутності поняття та складових феномену толерантної взаємодії, пошук ефективних методів подолання нетерпимості, вивчення особливостей підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища може стати достатньою науковою підставою для визначення й розробки педагогічних умов для професійної підготовки соціальних працівників до толерантної взаємодії.

Звернемось до тлумачення поняття „педагогічні умови". В енциклопедичній літературі педагогічні умови трактуються як: сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на процес розвитку об'єкта або суб'єкта, динаміку і результати; сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених сконструйованих заходів з урахуванням змісту і структури педагогічного процесу, що забезпечують вирішення освітніх завдань; педагогічні прийоми, форми, методи та організаційні засоби здійснення навчального процесу; оболонка педагогічних технологій чи моделей, завдяки якій реалізуються компоненти технології. В енциклопедії освіти педагогічні умови трактуються як система спеціально створених форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [11, с. 1026]; сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, які необхідні для забезпечення ефективного функціонування всіх компонентів педагогічної системи". У відповідності з цим, педагогічні умови розглядаються як цілеспрямовано організовані обставини і можливості професійної підготовки соціальних працівників до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища, від наявності або зміни яких залежить ефективність організації навчально-виховного процесу та результативність професійної підготовки.

Поділяючи педагогічні умови (залежно від способу впливу на освітній процес) на зовнішні та внутрішні, В. Жернов стверджує, що зовнішні умови є продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища; вони реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми умовами маються на увазі суто педагогічні умови, які випливають із завдань певного педагогічного процесу і становлять

сукупність педагогічних заходів, що забезпечують ефективне вирішення цих завдань [12, с. 85].

Для визначення оптимальних педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії були враховані закономірності навчання, згідно з якими результативність професійної підготовки студентів перебуває у залежності від таких чинників:

- *гносеологічні*, відповідно до яких результати підготовки соціальних працівників залежать від обсягу навчально-пізнавальної діяльності та практичного застосування знань і вмінь, а продуктивність засвоєння знань прямо пропорційно залежить від потреби вчитися, від рівня проблемності навчання, інтенсивності залучення студентів до розв'язання значущих для них навчально-професійних завдань, що водночас мотивує їх до творчої навчально-пізнавальної діяльності;

- *психологічні*, що потребують урахування інтересу до навчально-професійної діяльності і навчальних можливостей студентів, оскільки продуктивність фахової підготовки залежить від їхньої пізнавальної активності, особливостей мислення, розвитку пам'яті, здатності до учіння, сформованості навичок і вмінь, які формуються у процесі застосування спеціальних тренувальних вправ і спонукають до мисленнєвої діяльності та смислотворчості;

- *кібернетичні*, згідно з якими ефективність, якість навчання залежить від частоти й обсягу зворотного зв'язку, від ефективності контролю, від якості управління навчальним процесом, а продуктивність професійної підготовки підвищується, коли модель дії, що її слід виконувати, – „програма рухів" та її результати – „програма мети" випереджають у мозку саму діяльність;

- *соціологічні*, які підкреслюють актуальність застосування інтерактивних технологій і підтверджують, що розвиток індивіда зумовлюється розвитком тих осіб, з якими він спілкується, а ефективність навчання залежить від інтенсивності пізнавальних контактів, взаємонавчання, пізнавального напруження, від якості спілкування на різних рівнях тощо;

- *організаційні* закономірності, що підкреслюють: ефективність навчання залежить від управління цим процесом з боку викладача та оптимальної організації навчально-пізнавальної діяльності студента. [30].

У контексті нашої роботи ми вивчали педагогічні умови наукових досліджень, у яких розглядалися питання формування толерантності у молоді, в тому числі формування до толерантної взаємодії.

Обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі під час фахової підготовки відбувалося з урахуванням того, що: толерантна взаємодія – це гармонійність у відносинах, пошук компромісного діалогу, взаєморозуміння та взаємодопомога, толерантна поведінка, ефективна співпраця і одна з основних складових професійної підготовки, а високий рівень її сформованості є запорукою успішної професійної діяльності соціального працівника.

При визначенні умов зважали на розуміння та зміст цього поняття, а також виявлені недоліки у формуванні готовності до толерантної взаємодії соціальних працівників при фаховій підготовці, за результатами констатувального етапу експерименту.

Визначаючи педагогічні умови для майбутніх соціальних працівників, враховували не лише сукупність факторів та обставин, від яких залежать дані умови, але й особливості інклюзивної освіти, при яких безпосередньо відбувається процес формування готовності до толерантної взаємодії. Окрім „системних" знань у вищій школі, студенти повинні розуміти насамперед самих себе й оточуючих людей, розвинути особистісну емпатію і рефлексію, вміти співпереживати і радіти за інших, прагнути до взаємодії, допомоги та розуміння інших.

Для формування готовності до толерантної взаємодії в умовах інклюзивного середовища у майбутніх соціальних працівників, було визначено педагогічні умови ефективного впливу на процес формування готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників:

–створення толерантного освітнього простору закладу;

–формування інклюзивної компетентності у студентів, як основи толерантної взаємодії;

–залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності у інклюзивному середовищі.

Розглядаючи ***першу педагогічну умову – створення толерантного освітнього простору закладу*** з'ясуємо, що таке освітній простір, і у чому полягає його особливість. У літературних джерелах „освітній простір" пояснюється, як певний педагогічний феномен, що передбачає тісний контакт людини із оточуючим її освітнім середовищем. Виходячи з цього, такий простір можна назвати структурованою системою педагогічних факторів і умов їх освоєння окремою особистістю в процесі її розвитку та становлення. Але існують й інші тлумачення цього поняття, одним з яких є твердження, що це – система соціальних зв'язків в освітній галузі, яка базується на взаємодії суспільства і соціальних інститутів освітньої спрямованості.

Інноваційний розвиток освітніх закладів передбачає обов'язкове проектування освітнього простору, який характеризується обсягом освітніх послуг, а також потужністю та інтенсивністю освітньої інформації. Слід зазначити, що освітній простір має нерозривний зв'язок з іншими соціально-просторовими феноменами і завдяки йому відбувається реалізація найбільш актуальних проблем і запитів сучасної цивілізації. І в першу чергу це, безумовно, розвиток особистості.

Продовжуючи наше дослідження, введемо поняття толерантний освітній простір, під яким будемо розуміти організацію та реалізацію взаємовідносин всіх суб'єктів навчально-виховного процесу побудованого на принципах „педагогіки толерантності" і спрямованого на гармонійні взаємини, безконфліктне спілкування, поваги до оточуючих.

Проектування толерантного освітнього простору у виші доцільно здійснювати на основі комплексного підходу, що полягає в продуктивній взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу: адміністрації закладу вищої освіти, викладачів, студентів, їхніх батьків, спеціалістів з баз практик, громадських організацій, які охоплюють всі аспекти освітньої та соціальної взаємодії.

Зважаючи на те, що толерантний освітній простір є динамічним, як і освітній процес загалом, визначимо основні ознаки даного простору:

- цілісність навчального процесу – передбачає формування даного простору в досить широкій сфері, яка охоплює не лише власне освітні інтереси, безпосередньо пов'язані з процесом навчання, а й більш широкі інтереси, що виходять за межі урочної частини (організація позанавчальної діяльності, участь у вузівських заходах і т.д.);

- відкритість – для молоді, різної за соціальним статусом, станом здоров'я, власними інтересами, тощо. Заклад має бути відкритим для діалогу, міжособистісного і групового спілкування, сприяти збагаченню життєвого досвіду студентів. Адже саме відсутність досвіду та інформації – дві найпоширеніші причини розвитку у студентів негативних стереотипів відносно „інших";

- доступність – архітектурна доступність є однією з головних ознак толерантного простору. Кожен студент має безперешкодно потрапити в будівлю та переміщуватися всередині. В першу чергу це стосується студентів з особливими освітніми потребами. Зручний інтер'єр, предметні структури, візуальне наповнення, позначки зрозумілі для усіх без вийнятку, створюють особливу ауру в навчальному корпусі, організовують життєвий простір студентів;

- гуманність – передбачає співпрацю та діалог викладача зі студентами. Соціальна ситуація – нова нетрадиційна для вишу співпраця, в яку включаються здорові студенти та студенти з особливими освітніми потребами, батьки студентів, а також педагоги. Адже, якщо не проводити цілеспрямовану педагогічну роботу з вибудовування толерантних взаємин між всіма учасниками навчального процесу, то вони й не виникнуть, а взаємодія й співробітництво матимуть лише формальний характер;

- взаємодія з інституціями, що опікуються дітьми та молодю з особливими освітніми потребами – постійна та тривала співпраця вишу з реабілітаційними центрами, навчальними закладами, що впроваджують інклюзію, УТОГ, УТОС, іншими організаціями, що сприяють дітям та молоді з особливими освітніми потребами. Залучення їх до навчально-виховного процесу закладу через участь у семінарах, круглих столах, конференціях, виховних заходах, а також, як баз практик.

Основними суб'єктами толерантного освітнього простору виступають викладачі (педагоги) та студенти. Взаємодія викладача і студента є одним із найважливіших чинників, які впливають на становлення особистості молодої людини, оскільки дуже багато з того, що людина набуває в студентські роки, залишається з нею на все життя і визначає її життєву траєкторію [27, с. 433]. Педагогічний колектив власним прикладом має демонструвати молодим

людям, які формуються у новому оточенні, толерантні риси та правильні взаємовідносини, перш за все, до студентів з інвалідністю.

Домінуюча роль у формуванні толерантного простору належить педагогу, від його особистісного потенціалу, професійних знань та навичок, від переконань, поглядів залежить ефективність, продуктивність спілкування та спільної діяльності [9].

Нідерландською дослідницею Б. Ріердон визначено ознаки толерантного вчителя, зокрема: толерантний вчитель усвідомлює, що його сприймають, як зразок для наслідування; він опановує та використовує відповідні навички для розвитку діалогу й мирного розв'язання конфліктів; заохочує творчі підходи до вирішення проблем; забезпечує умови для спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу; не заохочує агресивну поведінку та суперництво; сприяє залученню дітей і батьків до прийняття рішень і розробки програм спільної діяльності; вчить мислити критично й уміє цінувати позиції інших [5, с. 54-55].

Саме толерантний педагог усвідомлює, що його сприймають як взірець опанування і використання відповідних навичок для розвитку діалогу й мирного вирішення конфліктів; заохочує творчі підходи до вирішення проблем; створює умови до спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу; не підтримує агресивну поведінку або загострене суперництво; сприяє залученню студентів і батьків до прийняття рішень і розробок програм спільної діяльності; вчить критично мислити і цінувати позиції інших; чітко формулює власну позицію у спірних питаннях; цінує культурну різноманітність і створює умови для визнання культурних відмінностей і їх проявів у житті [11, с. 913].

Подібне знаходимо і у працях Г. Безюлевої [3, с. 107], яка розглядає риси толерантного педагога, який у своїй педагогічні діяльності:

- усвідомлює, що його сприймають, як приклад для наслідування;
- засвоює і застосовує відповідні навички для продовження діалогу і мирного вирішення конфлікту;
- заохочує творчі підходи до вирішення проблем;
- забезпечує умови для спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу і для особистісних досягнень, категоричний до агресивної поведінки чи загострення суперництва;
- вчить мислити критично і вміє цінувати позиції інших, при цьому чітко формулює власну позицію щодо спірних питань;
- цінує культурне розмаїття та створює умови для визнання культурних відмінностей і їх прояви в житті.

Дослідниця вважає толерантність ознакою майстерності та фактором професійного нестаріння педагога.

Толерантний викладач – це педагог, який ефективно працює у напрямку розвитку толерантності. Він відіграє чи не найголовнішу роль у формуванні студентської толерантності в освітньому закладі, оскільки лише толерантна особистість може виховувати, формувати та розвивати толерантні цінності в

інших. Толерантний викладач повинен виковувати у студентів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. Свою діяльність він повинен базувати на принципах толерантності, основні з яких такі: цілеспрямованості, взяття до уваги індивідуальних особливостей кожного індивіда, зв'язку толерантності з життям, ставлення до інших з повагою, опори на позитивне, створення толерантного середовища у навчальному закладі, співпраці. Викладач повинен володіти різними методами та прийомами, які б допомагали розвивати толерантність у студентів. Такий викладач поважає почуття та позицію кожного, формує почуття справедливості, створює вільну та демократичну атмосферу на заняттях, готовий до діалогу, розуміння та солідарності, спроможний розвивати почуття взаємної прихильності [16, с. 109]. Більш того, толерантний викладач, сам відмінно володіє навичками безконфліктного спілкування, створює на заняттях атмосферу взаємодовіри та невимушеності набуває авторитет в очах студентів [4, с. 15].

Погоджуємося з думкою І. Беха, що готовність педагога до повного прийняття дитини зводиться до таких кроків: дозволу їй бути такою, якою вона є; уваги до її почуттів, думок і готовності їх почути; готовності до підтримки вихованця, при цьому залишаючись самим собою, розуміючи, що цінності й системи поглядів можуть не збігатися; готовності ділитися власними цінностями й поглядами, сприяючи можливості розуміння себе вихованцем; поваги до позиції вихованця, віри в його сили й можливості; готовності до відкритості і прийняття нового професійного і життєвого досвіду. За безумовного прийняття вихователем вихованців у нього виникає почуття радості за них: і тому, які вони нині, і тому, якими вони можуть стати [6, с. 64].

Педагог формує особистість, її знання, вміння, якості через створення умов, при яких студент включається в активну діяльність по досягненню певної мети, тобто самовдосконалюється. Процес виховання відбувається через формування у студентів системної орієнтовної основи поведінки і діяльності особистості. Гуманістична спрямованість освітнього простору передбачає, що незалежно від майбутньої спеціальності і дисципліни які вивчаються, людина стає в центрі процесу навчання, тобто відбувається „олюднення" освіти. Головне завдання полягає у формуванні у студентів гуманістичних цінностей, спільною рисою яких є те, що всі вони набувають свій статус в результаті їх оцінки за критерієм „людяність або антилюдяність". У плані формування толерантності важливими є встановлення гуманних, довірливих відносин між суб'єктами освіти, максимальна реалізація своїх можливостей, сприйняття нового досвіду, здатності на усвідомлений і відповідальний вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях [18, с. 147].

З усією очевидністю можна стверджувати, що тільки терпимий по відношенню до інших і до себе педагог може бути взірцем для студентів. Самовдосконалення, яке відбувається в результаті глибокої рефлексії та роботи викладача над собою, сприяє розвитку емпатії [3, с. 102]. Педагогічна емпатія – це одна з гуманістично-орієнтованих виховних технік, якою обов'язково

повинен володіти педагог. Змістовно вона означає, що викладач дає студенту зрозуміти, що „чує і бачить" його емоційний стан і, таким чином, дозволяє, і допомагає йому виразити його відкрито [17, с. 70].

Також, зазначимо, що у освітньому процесі провідну роль у набутті молодою людиною соціального досвіду поведінки, формування ціннісних орієнтацій і розвиток індивідуальних якостей особистості, які допомагали б їй активно вступати у міжособистісну взаємодію з іншими людьми і підтримувати її на засадах емпатії і толерантності відіграє куратор. На куратора сучасної вищої школи покладаються функції надання студентам допомоги у досягненні успіху в комунікативній сфері, особистісного розвитку у навчально-виховному процесі та майбутній професійній діяльності. Зміна ставлення до процесу виховання у ЗВО зумовлює тенденцію розширення функцій куратора, підвищення його духовного і культурного рівня, якісного вдосконалення педагогічної комунікації, створення особистісно орієнтованого середовища в студентській аудиторії і, відповідно до цієї мети, – технології організації паритетної взаємодії [32, с. 345].

Куратор активно включений у навчально-виховний процес, його вплив на студентів багато в чому визначається мірою участі у розв'язанні проблем кожного і групи в цілому, а також умінням знаходити ефективні шляхи взаємодії зі студентами, що базується на взаємній повазі, незалежності, творчому співучасті. Відносини куратора і студента – це активний процес, змістом і результатом якого є обговорення та розв'язання різних проблем.

Адже, шанобливе ставлення до студентів стимулює їхню активність як суб'єктів міжособистісної взаємодії; пробуджує в них позитивні емоції. Звернення до діалогічного типу спілкування між куратором і студентами під час проведення навчальних занять і позааудиторної діяльності забезпечує їх рівноправне співробітництво, оптимізуючи студентів, сприяючи розвитку в них комунікабельності, логічного мислення і висловлення власних думок. Завдяки діалогу між куратором і студентами „сприяє подоланню бар'єрів у спілкуванні, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, формуванню правильних поглядів, ідей, понять і переконань" [7, с. 315].

Куратор організовує певну систему відносин завдяки різноманітній виховній діяльності групи, яка, у свою чергу, створює умови для індивідуального самовираження кожного студента, розвитку особистості, збереження неповторності й розкриття потенційних здібностей, захисту її інтересів [14, с. 5].

Інститут кураторів є управлінською ланкою, яка взаємодіє з іншими в системі позааудиторної виховної роботи і забезпечує її організацію на рівні студентської академічної групи. Саме куратори можуть стати ефективними посередниками між суб'єктами освітнього-виховного процесу. Куратор (тьютор, наставник) студентської академічної групи – це наставник і організатор, вихователь і консультант для студентів групи. Він повинен спрямовувати виховну роботу групи, розвивати в студентів активність, самостійність, ініціативу, почуття відповідальності та зацікавленості в

навчанні. Куратор постійно перебуває в діловому спілкуванні зі студентами групи, добре знає кожного з них, що надає йому можливість впливати як на колектив групи загалом, так і на кожного окремого студента [26, с.140–143].

Таким чином, у процесі розробки першої педагогічної умови нами виявлено толерантний освітній простір, під яким будемо розуміти організацію та реалізацію взаємовідносин всіх суб'єктів навчально-виховного процесу побудованого на принципах „педагогіки толерантності" і спрямованого на гармонійні взаємини, безконфліктне спілкування, поваги до оточуючих. Проектування даного простору передбачає продуктивну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Основними суб'єктами толерантного освітнього простору виступають викладачі (педагоги) та студенти.

З усією очевидністю можна стверджувати, що тільки терпимий по відношенню до інших і до себе педагог може створити певні умови для формування толерантної взаємодії серед студентського колективу. Самовдосконалення, яке відбувається в результаті глибокої рефлексії та роботи педагога над собою, сприяє розвитку емпатії. Більш того, толерантний викладач, який сам відмінно володіє навичками безконфліктного спілкування, створюючи на заняттях атмосферу взаємодовіри та невимушеності набуває авторитет в очах вихованців. Без авторитету немає хорошого сприйняття вихованцями знань, ні їх мотивації на роботу, ні уваги до педагога, як до особистості.

Куратор на якого покладається відповідальність за формування студентського колективу, також відіграє важливе значення в процесі розвитку толерантного освітнього простору.

Наступною умовою щодо формування готовності до толерантної взаємодії у майбутніх соціальних працівників ми визначили **формування у студентів інклюзивної компетентності, як основи толерантної взаємодії.** Професія соціального працівника передбачає втручання його у відносини людей із їхнім оточенням, що сприяє позитивним соціальним змінам, вирішенню проблем у відносинах між людьми, мобілізації їхнього особистісного потенціалу. У процесі професійного розвитку майбутніх фахівців у ЗВО відбувається не тільки суто професійна підготовка, а й формування потреби та особистісної готовності студентів оволодіти професією, прагнення набути професійної освіченості, майстерності, культури фахівця, що об'єднується загальним поняттям професійна компетентність.

Компетентнісний підхід став предметом наукових досліджень І. Беха, Г. Гершунського, А.Хуторського та ін.

На думку більшості науковців компетентнісний підхід означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, а результатом формування професійної компетентності є спроможність спеціаліста відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого „Я" в професії та соціальній структурі.

У сучасних умовах від майбутніх фахівців потрібні не стільки наявність певного набору професійних знань в тій або іншій сфері діяльності, скільки практичні уміння і навики, що забезпечують готовність виконувати професійні завдання і функції в різних, деколи навіть нестандартних ситуаціях. Таким потенціалом володіють активні методи і технології навчання, які направлені на формування умінь і навиків самостійно здобувати і структурувати необхідну інформацію, вичленяти проблеми і шукати шляхи їх раціонального рішення, критично аналізувати одержувані знання і застосовувати їх для реалізації знов поставлених завдань.

Разом з тим, згідно з державним освітнім стандартом вищої професійної освіти з напряму підготовки „соціальна робота", соціальний працівник у процесі навчання повинен оволодіти такими професійними компетенціями, як:

- готовність до забезпечення соціального захисту, допомоги і підтримки, надання соціальних послуг окремим особам і соціальним групам;
- готовність вирішувати проблеми клієнта шляхом залучення відповідних фахівців, мобілізації власних сил, фізичних, психічних і соціальних ресурсів клієнта;
- здатність цілеспрямовано й ефективно реалізовувати сучасні технології психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи, медико-соціальної допомоги населення;
- здібність до компетентного використання законодавчих і інших нормативних актів федерального і регіонального рівнів;
- здатність виявляти, формулювати і вирішувати проблеми у сфері психосоціальної, структурної і комплексно орієнтованої соціальної роботи, медико-соціальної допомоги і ін.

Головним завданням фахової підготовки соціальних працівників з позиції толерантності, як професійної якості, є формування професійних компетентностей:

- набуття професійно важливих якостей, навичок та формування відповідноготолерантного професійного світогляду та культури;
- здатність у процесі практичної діяльності вирішувати проблемні ситуації клієнтів, співробітників на основі ідентифікації й рефлексії, що корегують власну поведінку;
- здатність керувати негативними реакціями в собі щодо поведінки, думок, звичок інших;
- готовність прийняти інших, їх думок, способу життя, а інколи зрозуміти їх поведінку та вчинки для виконання професійних завдань;
- здатність взаємодіяти з будь-якою особистістю на основі толерантності з метою сформувати у клієнта толерантне ставлення до оточуючого світу;
- готовність до психологічного дискомфорту та напруги, що проявляється у психологічній стійкості [31].

Доречно буде відмітити, що соціальний працівник, який володіє професійною майстерністю в обраній сфері діяльності, не може ефективно

проводити роботу в інклюзивному середовищі, не маючи відповідної підготовки і практичного досвіду. Інклюзивна компетентність є складовою професійної компетентності, і постає ключовою ланкою у професійній підготовці сучасного соціального працівника.

Готуючи фахівця соціальної сфери до роботи у інклюзивному середовищі, вже заздалегідь слід передбачати формування висококультурної та високоморальної особистості, людини з хорошими комунікативними здібностями, емпатійної та доброзичливої, чуйної, з готовністю надати допомогу та схильну до співробітництва. Ще перебуваючи в ролі студента, він повинен вміти вислухати, зберігаючи терпіння і спокій, сприймаючи свого співбесідника на рівних із собою. Студентам потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях.

Інклюзивна компетентність соціальних працівників належить до розряду спеціальних професійних компетентностей. Це інтегративне особистісне утворення, яке обумовлює здатність соціальних працівників здійснювати професійні функції в процесі інклюзивної освіти, враховуючи різні освітні потреби дітей та молоді і забезпечуючи включення особи з особливими освітніми потребами в середовище освітньої організації та створення умов для її розвитку і саморозвитку.

Розглянемо позицію С. Сабельнікової з підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти [28]. Авторка зазначає, що для професійної та особистісної підготовки необхідні:

- уявлення і розуміння, що таке інклюзивна освіта, в чому її відмінність від традиційних форм освіти;
- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового і особистісного розвитку дітей в умовах інклюзивної освітньої середовища;
- знання методів психологічного і дидактичного проектування навчального процесу для спільного навчання дітей з порушеним і нормальним розвитком;
- вміння реалізувати різні способи взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища.

Вивчаючи групи професійних завдань дослідниці О. Кузьміної [19], що відображають компетентність в області інклюзивної освіти, виділимо найбільш цікаві для нашого дослідження:

- бачити, розуміти і знати психолого-педагогічні закономірності та особливості вікового і особистісного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що знаходяться в умовах інклюзивного освітнього середовища;
- вміти підбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з порушеним і нормальним розвитком;
- реалізовувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу;

- створювати корекційно-розвиваюче середовище в умовах інклюзивного освітнього середовища і використовувати ресурси та можливості загальноосвітнього закладу для розвитку дітей з інвалідністю можливостями і їхніми здоровими однолітками;

- проектувати і здійснювати професійну самоосвіту з питань навчання, виховання і розвитку дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Зарубіжний дослідник Дж. Корбет пропонує чотири складові інклюзивної культури, які необхідно формувати у майбутнього фахівця: шанобливе ставлення до поглядів, які відсутні в особистому життєвому досвіді; усвідомлення того, що інтелектуально розвинені люди зустрічаються не тільки серед тих, хто наділений високим соціальним і академічним статусом; визнання рівних можливостей усіх дітей в праві на освіту і задоволення цих прав з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини; формування вміння працювати в команді, організовувати колективне співробітництво [35].

Майбутнім соціальним працівникам під час роботи в інклюзивному середовищі важливо усвідомлювати „природу" інклюзії, специфіку роботи, знати спеціальні прийоми та методики співпраці з особами з різними вадами, їхні особливості захворювання, поведінку і можливості сприйняття оточуючих та оточуючого середовища. Результативність роботи залежить не лише від майстерності фахівця, а й від уміння сприймати осіб з особливими освітніми потребами, як рівних, налагодження взаємовідносин і розуміння особливостей поведінки при різних нозологіях захворювання, дотримуватись певних правил спілкування з ними і бути готовими надати ту чи іншу послугу. Фахівці мають розуміти, що інвалідність, спричинена хворобою, травмою чи внаслідок інших причин, ставить людину в специфічні умови життєдіяльності: обмеження можливостей пересування та комунікації, необхідність дотримання режиму, дієти, виконання різноманітних медичних рекомендацій, труднощі реалізації професійної діяльності. Інвалідність спричиняє вторинні симптоми, що призводять до небажаних змін у соціальному та індивідуально-психологічному розвитку, де велику роль відіграє характер захворювання. При важких формах інвалідності створюється складна психотравмуюча ситуація, яка поглиблює основні соціальні та фізичні потреби людини [33, с. 98-99].

Особливе місце в професійній діяльності соціальних працівників займають діти з вадами здоров'я. Не дивлячись на те, що ці діти є об'єктом піклування держави, їх чисельність невпинно зростає, і цей факт потребує особливої уваги. Дітей з інвалідністю слід розглядати не як аномальну, а особливу групу людей. Майбутні фахівці повинні розуміти, що „якомога раннє залучення дітей з особливими освітніми потребами до діяльності в спільноті здорових однолітків сприяє розвиткові у них самостійності, впевненості, сміливості, інших особистісних якостей. У такий спосіб вони стають повноцінними членами суспільства, не потребують сторонньої допомоги, усвідомлюють свою значущість для близьких, рідних, однолітків, суспільства загалом" [33, с.15].

Отже, завершуючи нашу другу умову, відмітимо, що від рівня сформованості інклюзивної компетентності, ефективності впровадження в особистісних взаєминах, залежить здатність майбутнього фахівця налагоджувати у взаємодії з дітьми та молодю з особливими освітніми потребами емоційно відверті, комфортні, емпатійні стосунки. Інклюзивна компетентність фахівця виступає визначальним фактором успішної реалізації потенціалу осіб з особливими освітніми потребами у соціумі.

Третьою педагогічною умовою у нашому дослідженні, щодо формування готовності до толерантної взаємодії виступає **залучення майбутніх соціальних працівників до волонтерської діяльності у інклюзивному середовищі.** Рівень професійної підготовки майбутнього соціального працівника визначається сформованістю його професійних і особистісних якостей. Все очевиднішим стає той факт, що не лише сума знань, а синтез знань, умінь, навичок і професійно-етичних якостей є важливим показником ґрунтовно і різнобічно підготовленого спеціаліста. Тому волонтерську діяльність студентів ми розглядаємо як одну із складових фахової підготовки.

Історично волонтерство існувало завжди, але набувало різні форми і види суспільної діяльності, реалізовувалося в тих практиках, які були актуальні в ту чи іншу історичну епоху. Елементи волонтерства можна виділити практично при будь-якому політичному ладі в різних соціально-економічних умовах, однак тільки в громадянському суспільстві воно отримує визнаний статус та активний розвиток. Не можна не підкреслити, що і саме волонтерство за своєю суттю сприяє становленню громадянського суспільства, закріплення його інститутів, громадянської активності. Загальноприйняті міжнародні норми просування волонтерства, які приймаються на рівні різних держав, а також окремих регіонів і місцевих громад. Тим часом сама волонтерська діяльність по суті, формою і змістом все більше починає наближатися до професійної, набуваючи певні атрибути та ознаки, вимагаючи специфічних умінь, знань, навичок, необхідної спеціалізованої підготовки, створення стандартів діяльності, норм, правил і т.д. [23].

Слово „волонтер” походить з французької мови та дослівно означає „доброволець”. Спочатку так називали виключно людей, які за власним бажанням вирішили вступити на військову службу. У XX ст. сфера вживання цього поняття значно розширилася: воно стало позначати будь-яку добровільну суспільно корисну діяльність. Волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги [24]. Вважається, що волонтери свої ресурси вкладають абсолютно безкоштовно і за свою працю нічого не отримують. Найголовніше, що отримує волонтер – це можливості, що часто набагато важливіше разового прибутку. А ще досвід і знайомства, набуті під час волонтерства, які можуть стати в нагоді у різних життєвих ситуаціях.

„Любити і допомагати” – девіз усіх тих, хто не може залишатися осторонь людей, які потребують підтримки та участі. А також – турботи, самовідданості

та доброти. Саме ці почуття, що неможливо виховати ніякими інструкціями та законами, притаманні волонтерам [20].

Принципи діяльності волонтерів містять толерантне підґрунтя:

- визнання права на закріплення за всіма чоловіками, жінками та дітьми, незалежно від їхньої раси, віросповідання, фізичних особливостей, відповідного соціального та матеріального становища;
- поважання гідності й культури всіх людей;
- надання допомоги, безкоштовних послуг особисто чи організовано в дусі партнерства та братерства;
- визнання рівної важливості особистих і колективних потреб, сприяння їх забезпеченню;
- перетворення волонтерства на елемент набуття нових знань і навичок, удосконалення здібностей, стимулювання при цьому ініціативи й творчості людей, надання кожному можливості бути творцем, а не користувачем, спостерігачем [21].

Ми погоджуємося з думкою українських науковців, що волонтерство є актуальним і важливим із таких причин. По-перше, як свідчить багаторічний досвід використання праці волонтерів, це ефективний спосіб вирішувати складні проблеми окремої людини, суспільства та довкілля, які часто виникають на ґрунті недостатньої турботи про суспільне благо. По-друге, волонтерство приносить у соціальну сферу нові, як правило, творчі та сміливі ідеї щодо вирішення найгостріших і найскладніших проблем. Тому саме завдяки йому безвихідні, на перший погляд, ситуації знаходять своє вирішення. По-третє, волонтерство – це спосіб, за допомогою якого кожний представник суспільства може брати участь у покращенні якості життя. По-четверте, це механізм, за допомогою якого люди можуть прямо адресувати свої проблеми тим, хто здатний їх вирішити [8]. Без участі волонтерів важко уявити громадські організації й благодійність взагалі, без них унеможливлюється якісний суспільний контроль за діями влади та бізнесу [29].

Відомо, що волонтерство може бути організованим і неорганізованим, здійснюватися в громадських і приватних організаціях, в групі індивідуально. Групи волонтерів бувають: великими і малими, від двох чоловік і більше, офіційні і неофіційні, стійкі і ситуативні, організовані і стихійні. Головними мотивами, що спонукають до волонтерської діяльності, є:

- прагнення до побудови більш справедливого і вільного суспільства;
- ентузіазм, доброта і подвижництво громадян;
- прагнення бути соціально корисними іншим людям;
- небайдуже ставлення до подій навколо;
- бажання реалізувати себе і свої ініціативи;
- бажання вирішити проблеми інших людей і власні проблеми [2].

У загальному розумінні волонтерство – це той внесок, який робиться фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної платні, без просування по службі, для добробуту і процвітання спільнот та суспільства

в цілому. Волонтерський рух також є основою діяльності недержавних та громадських організацій, професіональних організацій та профспілок [25]. Особливість волонтерського руху в Україні полягає у тому, що найчисельнішою групою волонтерів, які працюють у соціальній сфері, є учнівська та студентська молодь. Участь молодих людей у волонтерському русі дає їм змогу зробити особистий внесок у розв'язання соціальних проблем, випробувати свої можливості, беручи участь у проектах і програмах соціальної спрямованості [1].

Окремі дослідники вважають синонімічними волонтерство/волонтерську діяльність як широке коло діяльності, включаючи традиційні форми взаємодопомоги та самодопомоги, офіційне надання послуг та інші форми громадянської участі, яка здійснюється добровільно на благо широкої громадськості без розрахунку на грошову винагороду [10, с. 174].

Визначаючи поняття „волонтерська діяльність" звернемось до Закону України „Про волонтерську діяльність" [24] де дане поняття означено, як „добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги". На думку науковців – це спосіб підтримки, піклування, надання допомоги членам громади; взаємодії між людьми для спільного вироблення нових шляхів вирішення проблем, які виникають. Це створює можливості для навчання та розвитку впродовж життя кожної людини [22, с. 16]. Це широке коло діяльності, що включає традиційні форми взаємодопомоги і самопомочі, надання різних послуг та інші форми громадської участі, що здійснюються добровільно для блага широкої громадськості. Вона може набувати будь-яких форм: від традиційних звичаїв обопільної допомоги до допомоги суспільству під час кризи, зусиль, спрямованих на вирішення соціальних конфліктів та проблем бідності [29]. Основні принципи на яких базується волонтерська діяльність це законність, гуманність, рівність, добровільність, безоплатність, неприбутковість. В основі волонтерської діяльності лежать такі цінності як віра, надія, любов, добровільність вибору, повага до людей, відповідальність, безкорисливість, готовність і бажання надати допомогу, чуйність, неупередженість, гуманність, толерантність, справедливість, працьовитість, порядність тощо.

Існує і інша думка, щодо волонтерської діяльності, яка для підлітків та молоді виступає способом набуття нових знайомств, розширення кола спілкування, придбання нових друзів, знань, навичок, досвіду, саморозвитку, проведення вільного часу з користю для себе і суспільства. Для волонтерів-спеціалістів це – спосіб самовдосконалення, підвищення соціального статусу, реалізації потреб, що не задовольняються у професійній діяльності. Для волонтерів, які мають певні проблеми в особистому і громадському плані це – спосіб їх вирішення [34].

Беззаперечним є той факт, що волонтерська діяльність як прояв милосердя і доброчинності буде існувати доти, доки існує потреба людей у тій чи іншій

допомозі, а державна участь у задоволенні потреб своїх громадян, їхній соціальній підтримці достатньо обмежена.

Вивчаючи мотиви волонтерської діяльності, які характерні для студентської молоді, дослідниця Р. Калениченко [15, с. 37] визначила їх, як спрямованість на спілкування з професіоналами, знайомство з новими проектами, технологіями та методиками, тобто те, що може допомогти їм у майбутній діяльності. Студентів в основному цікавлять ті види діяльності, які безпосередньо пов'язані з їхнім фахом. Відмінним також є те, що для студентів-волонтерів важлива оцінка не однолітків, а колег, клієнтів. Тих людей, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю і які сприяють самоствердженню студента не тільки як спеціаліста, але і як особистості. Для молодих людей, волонтерська діяльність є чудовою можливістю для самореалізації. Однією з головних причин участі у волонтерській діяльності є можливість самовизначитись і самоствердитись в очах однолітків, батьків, вчителів, колег, фахівців; бажання знайти нових друзів; можливість спілкуватися з однолітками; набути нових навичок і знань та проведення власного дозвілля. Студенти практично пізнають основи демократії, у них формується поняття прав та обов'язків людини, виховується здатність до критичного мислення, уміння відстоювати свої інтереси та переконання, усвідомлювати свою відповідальність, виявляти толерантність до поглядів іншої людини, удосконалювати свої комунікативні здібності, керуватись у вияві соціальної активності демократичними принципами. Але найчастіше волонтерами рухає прагнення відчувати себе потрібним, корисним людям, заслужити повагу і підтримку оточуючих.

Усвідомлюючи те, що волонтерська діяльність не має меж, для студентів спеціальності „соціальна робота" є корисним розширити діапазон професійності в умовах інклюзивного середовища, яке сьогодні має стати невід'ємною складовою фахової підготовки. Перші кроки можна розпочати на базі вищих навчальних закладів. Оскільки в кожному виші серед здорових студентів навчаються і студенти з особливими освітніми потребами, які дійсно потребують певного супроводу чи допомоги.

Безумовно, волонтерська діяльність людини, як і будь-яка інша, потребує не лише бажання та можливості, а й наявності базових знань, умінь і навичок, а також ґрунтовної теоретичної підготовки для її якісного проведення. Адже така робота вимагає „підготовлених спеціалістів, які володіють відповідними уміннями та технологіями активізації громади, визначення її проблемних зон, організації членів громади для задоволення потреб" [13]. Істотну роль у зміцненні статусу волонтерів і формуванні позитивного ставлення громадськості до їхньої діяльності відіграє впровадження системи навчання волонтерів. Діяльність волонтерів у різних напрямках соціальної роботи потребує здобуття знань із психології, педагогіки, соціології, юриспруденції, медицини тощо. Навчання волонтерства повинно включати: визначення необхідних ролей; вибір волонтерів для необхідних ролей; орієнтацію

волонтерів; підготовку та контроль; використання їхніх талантів і здібностей; визнання волонтерів та оцінку їхніх успіхів. Кожен із волонтерів, повинен усвідомлювати свою роботу, чітко бачити мету і розуміти власну роль та значимість.

В цілому завдяки волонтерській діяльності студенти отримують:

- розвиток комунікативних знань, вмінь і навичок;
- досвід ділового спілкування і ділової поведінки;
- більш глибокі знання з соціальних-педагогічних і психологічних проблем, які виникають в різних категорій населення;
- самоактуалізацію та самореалізацію особистості внаслідок усвідомлення і пізнання соціально-активної поведінки;
- самоствердження в результаті надання допомоги людям, які її потребують.

Волонтерська діяльність відкрита до застосування всього нового, і тому доречним та актуальним на сьогодні, під час професійної підготовки соціальних працівників, є застосування у волонтерській роботі комп'ютерних технологій. За допомогою таких технологій, можна: працювати у соціальних мережах, створювати сайти, забезпечувати інформаційну підтримку, проводити збір коштів, розповсюджувати чи шукати інформацію, допомагати або координувати спільні дії.

Отже, завершуючи нашу розробку третьої педагогічної умови, вважаємо, що участь майбутніх соціальних працівників у волонтерській діяльності допоможе зробити особистий внесок у розв'язанні соціальних проблем, самореалізуватися через ініціювання проектів і програм соціально-педагогічної спрямованості, а особливо сформувати готовність до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі. Волонтерство сприяє вихованню соціально-моральних норм, принципів, поглядів, цінностей, розвитку мовленнєвого етикету, який передбачає толерантне ставлення до співрозмовника, використання загальнокультурних норм спілкування, міркування, форм їх вираження. У зв'язку з цим організація волонтерської діяльності в сучасному вузі є одним з пріоритетних напрямків підготовки майбутніх соціальних працівників, сприяє формуванню фундаменту професійного світосприйняття, дає широкі можливості для актуалізації професійних якостей, формування почуття громадянської значущості.

Підсумовуючи вище викладене означимо, що для знаходження способів досягнення мети сформувати готовність майбутніх соціальних працівників до толерантної взаємодії в інклюзивному середовищі, визначено й розроблено педагогічні умови, які є для цього більш сприятливими. Лише при практичному втілені цих умов в навчально-виховному процесі вишу можна сподіватися, що майбутня професійна діяльність студентів за фахом „соціальна робота" виявиться ефективною. Адже ступінь готовності майбутнього спеціаліста до виконання професійних обов'язків визначається рівнем сформованості його професійних і особистісних якостей.

Список використаних джерел:

1. Авраменко Є. Г., Васильєв М. К. Волонтерський рух в Україні : засади і принципи діяльності. *Волонтерський рух : історія, сучасність, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 квітня 2015 року. Харків : Видавництво ХНАДУ, 2015. 160 с.
2. Азарова Е. С. Психологическте детерминанты и эфекты добровольческой активности: автореф. канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 20 с.
3. Безюлева Г. В., Шеламова Г. М. Толерантность : взгляд, поиск, решение. Москва : Вербум-М, 2003. – 168 с.
4. Бенедиктова Т.А., Глазунов А.Т. Творчий розвиток педагога профліцею : методичний посібник. Москва : Изд. Центр АПО, 2000. 115 с.
5. Бетти Э. Риэрдон. Толерантность – дорога к миру. Москва : Изд-во „Бонфи", 2001. 304 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади, 2003. 344 с.
7. Борищак М. Губенко І. Діалог як елемент процесу виховання студентів. *Вісник Львівського ун-ту. Серія: Педагогіка*. 2005. Вип. 19, Ч. 2. С. 314–319.
8. Волонтерство : порадник для організатора волонтерського руху / укладач : Лях Т.Л. ; авт. кол.: О.В. Безпалько та ін. Київ : ВГЦ „Волонтер", 2001. 176 с.
9. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : автореф. дисс. …канд..пед.наук. Херсон, 2007. 22 с.
10. Герасимова В.Д., Кузьменко И.В. Волонтерство как фактор развития социальной компетенции студентов ВУЗа. *Успехи современного естествознания*. 2013. №10. С. 174–175.
11. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
12. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы направленности профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : монография. Магнитогорск : МГПИ, 1999. 116 с.
13. Історія, теорія та практика волонтерського руху в Україні : навч.-наук.-метод. посіб. для студентів, магістрантів, аспірантів та спеціалістів у галузі соц. роботи, соц. педагогіки / С. Я. Харченко, та ін. Луганськ, 2009. 403 с.
14. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи : методичні рекомендації / під ред. Н. К. Желябіної. Запоріжжя : ЗДІА, 2007. 67 с.
15. Калениченко Р. А. Волонтерство в соціальній роботі : навч. посіб. Київ : КиМУ, 2008. 86 с.
16. Клепцова Е. Ю. Психология и педагогика толерантности : учеб. пособие для слушателей системы дополнительного профессионального педагогического образования. Москва : Академический Проект, 2004. 176 с.
17. Коротаева Е. В. Психологические основы педагогического взаимодействия. Москва : Профит Стайл, 2007. 224 с.
18. Котелянець Ю. Педагогічні умови формування толерантності в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.* Сер. : Педагогічні науки. 2015. Вип. 135. С. 144–147.
19. Кузьмина О. С. О подготовке педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии* : материалы международной научно-практической конференции. 20-22 июня 2011, Москва / Моск. гор. психол.-пед. ун-т ; редкол.: С. В. Алехина и др. Москва : МГППУ, 2011. С 220–221.
20. Кулик М. М., Дуров Б. С. Волонтерство та добровольчий рух як соціокультурні явища. *Волонтерський рух : історія, сучасність, перспективи* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 17-18 квітня 2015 року. Харків : Видавництво ХНАДУ, 2015. 160 с.

21. Ларіонова Н., Кратінова В., Караман О. Історико-феноменологічний аналіз волонтерства. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2007. №3. С. 99–105.

22. Менеджмент волонтерських груп від А до Я : навч.-метод. посібник / за ред. Т. Л. Лях ; авт.-кол.: З. П. Бондаренко, Т. В. Журавель, Т. Л. Лях та ін. Київ : Версо-04, 2012. 288 с.

23. Певная М.В. Волонтерство как социологическая проблема. *Социологические исследования*, 2013. № 2. С. 110-119.

24. Про волонтерську діяльність : Закон України. *Відомості Верховної Ради України* (ВВР), 2011. № 42. 435 с.

25. Соціальна робота в Україні : теорія та практика. Київ, 2001. URL : http://www.pic.com.ua/volonterstvo-v-ukrajini-tsyfry-ta-doli.html# sthash. l2hNmWzV. Dpuf (дата звернення : 19.02.2019).

26. Тернопільська В. І. Підготовка куратора академічної групи до організаційно-виховної роботи зі студентами ВНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова.* Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики. 2012. Вип. 17. С. 140–143.

27. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.

28. Сабельникова С. І. Развитие инклюзивного образования : справочник руководителя образовательного учреждения. 2009. №1. С. 42–54.

29. Холєва Є. С., Трубіцина І. А. Волонтерство як прояв громадської діяльності. URL : https://keui.files.wordpress.com/ 2015/04/43_holeva _trubicina.pdf (дата звернення : 19.02.2019).

30. Хоменко-Семенова Л. О. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2013. - Вип. 19. С. 252–257.

31. Чернета С. Ю. Сутнісна характеристика формування толерантності майбутніх соціальних працівників. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки* / Черніг. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Чернігів : Вид-во ЧДПУ. № 150. 2018 С. 150–153.

32. Ященко Е. Вплив педагогічного спілкування на формування комунікативної культури майбутніх економістів: виховний аспект. *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. 2012. Вип. 10. С. 345–350.

33. Швед М. Основи інклюзивної освіти : підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360с.

34. Юрченко І. В. Інституціоналізація волонтерського руху в Україні : автореф. дис ... канд. соціол. наук: 22.00.03. –Київ : Б.в., 2009 . 16 с.

35. Corbet, J. Inclusive education and school culture. *International Journal of Inclusive Educaition*. 1999. Vol. 3, No. 1. P. 53-61. URL : http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603119928518

РОЗДІЛ 5.
ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗА СОЦІОНОМІЧНИМ ПРОФІЛЕМ

І. В. Томаржевська,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології НПУ ім. М. П. Драгоманова

Анотація. *У розділі автором визначено психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами за соціономічним профілем; розкрито філософсько-психологічні та культурологічні аспекти гуманізації освіти учнівської молоді з особливими освітніми потребами; здійснено психолого-педагогічний аналіз проблеми гуманізації навчання та виховання школярів та студентів з особливими освітніми потребами; розкрито методологічні підходи до вивчення проблеми гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами при навчанні за соціономічним профілем.*

Ключові слова: *„гуманізація”,„професійна підготовка”,„студенти з особливими освітніми потребами”,„соціономічний профіль”.*

5.1. Філософсько-психологічні та культурологічні аспекти гуманізації освіти учнівської молоді з особливими освітніми потребами

В умовах реформування українського суспільства перспективи розвитку особистості мають особливе значення. Гуманізація освіти передбачає єдність загальнокультурного, соціального, духовного та професійного розвитку особистості.

Ключове поняття гуманізації освіти – „гуманізм”. Спроби визначити зміст даного поняття показали, що використовується воно у декількох значеннях. Так, термін „гуманізм” застосовується: при визначенні моральних якостей особистості – людяності, поваги, доброти тощо; характеризує світогляд та образ життя; визначається як фактор всестороннього розвитку особистості; як вияв особливого ставлення до людини як до найвищої цінності; у назві прогресивного руху епохи Відродження, що проголосив принцип вільного розвитку особистості та звільнення людини від кайданів феодалізму.

Гуманізм є вибірковим ставленням до світу, яке спирається на визнання цінності життя й сприйняття світу в якомога ширших і глибших взаємозв’язках. Гуманізм – це розумна ідея взаємозв’язку, яка відстоює життя, любов і доброзичливість [24, с. 306–307].

У вітчизняній психології фундаментальні дослідження гуманізму були здійснені Г. Баллом, який розглядає ідею гуманізму в сучасному контексті та вводить у психологію поняття “сучасний гуманізм” [4, с. 4–11, 4–5].

Вчений підкреслює, що гуманізм – це світоглядна позиція, а не позиція власне наукова. Тому вона вимагає від людей, які її дотримуються, не тільки певних знань, але й певної віри, певної позиції. Сучасний гуманізм, який розвивається в нових умовах багатовікові традиції гуманістичної думки, характеризується як світоглядна позиція, що базується на певних переконаннях.

По-перше, на переконанні в наявності у людини, як представника людського роду, невичерпних можливостей розгортання продуктивної суб’єктної (цілеспрямованої та осмисленої) активності – зокрема, у таких її напрямках, як цілепокладальна, вольова, ініціативна, творча, рефлексивна, наднормативна, надситуативна.

По-друге, на переконанні в тому, що ці можливості, в індивідуально специфічному варіанті, в принципі можуть бути реалізовані кожним індивідом (крім тих випадків, коли йдеться про глибоку патологію) за умови надання йому, на послідовних вікових етапах, потрібної соціальної (у тому числі педагогічної та психологічної) підтримки.

Третє переконання полягає в тому, що дедалі ширше здійснення такої підтримки (значною мірою – взаємопідтримки), інакше кажучи, внесення гуманістичних засад у соціальні відносини, є, по-перше, можливим (хоч і натикається на чималі перешкоди) і, по-друге, необхідним – з огляду як на прогресивні тенденції розвитку цивілізації (істотне збільшення попиту на суб’єктні якості при переході до постіндустріального суспільства), так і на притаманні їй небезпеки.

Термін „гуманізація” з латини означає „олюднення”. Цей термін введено у 1808 році німецьким педагогом Ф. Нітхаммером на основі слова „гуманіст”, яке виникло ще в кінці XV століття [12].

Процес гуманізації суспільства вимагає нового ставлення до людей з інвалідністю, потребує змін пріоритетів і у розвитку їх освіти та професійної підготовки. Людство, яке існує вже не одне тисячоліття, лише нещодавно прийшло до розуміння необхідності гуманістичного ставлення до інвалідів. Для того, щоб зрозуміти це, на нашу думку, необхідно звернутись до історії становлення та розвитку ставлення здорових людей до інвалідів у контексті розвитку гуманістичних ідей у період від античних часів до сьогодення.

Ідеї гуманізму нараховують тисячорічну історію. Елементи гуманістичної філософії можна знайти ще в ученнях мислителів Стародавнього Світу. Перш за все це гуманістичні ідеї конфуціанства та буддизму, гуманістичні погляди філософів Еллади та Риму.

У Конфуція гуманістичні ідеї пов’язані з учінням про „людинолюб’я”. Взаємна любов та взаємна користь стають основою, затвердженою волею неба, на яку зобов’язані спиратися гуманістичні ідеї соціально-політичних поглядів

народу. Основним етичним принципом конфуціанства виступає поняття „жень", або гуманність [29].

Лао-цзи розумів гуманність як виховання доброчинності з джерел природного життя, а не „затьмарення людини облудними та штучними формами співжиття"[33].

М. Хайдеггер, говорячи про походження терміну „гуманізм", звертається до культури стародавньої Греції та Риму. У культурі греків існувало таке поняття, як „пайдейї" (грецькою paideia – виховання, навчання, освіта; освіченість), яке поєднувало у собі „коло знань" („erudition"), „настанову у добрих мистецтвах" („institutio in bonas artes"). Подібне розуміння „пайдейї" перекладалось у Римі через humanitas (гуманізм). В цьому гуманізмі була принципова різниця Homo humanus від homo barbarus - „варварської людини". Не дивлячись на це, древні греки із фізичними недоліками асоціювали такі негативні якості особистості, як мстивість, боягузливість, неврівноваженість та ін. [31, с. 26].

Легенди розповідають, що у більшості дохристиянських спільнот, за винятком стародавньої Індії та Єгипту, які проявляли милосердя та співчуття до людей із відхиленнями у розвитку, дітей, які мали фізичні недоліки убивали. Правом на життя користувався лише той, хто був здатен приносити користь суспільству. В спартанців навіть існував тест на виживання: новонароджених із фізичними відхиленнями залишали на долю природи та диких звірів. Античне законодавство наказувало виявляти фізично неповноцінних дітей в момент їх народження та відокремлювати від здорових. Зокрема, Плутарх описував спартанське виховання як таке, що не залежало від волі батьків. Новонароджену дитину оглядали члени зібрання (філи). Якщо дитина була дужою та здоровою, її віддавали кормити батькові, а слабких та калік кидали у прірву неподалік Тайгета [15, с. 108]. Глухонімі у Спарті також не мали юридичних прав та знищувались [14]. Існують свідчення про існування закону царя Спарти Лікурга (IX-VIII ст. до н.е.), що приписував вбивати фізично неповноцінних немовлят, керуючись „правилами розуму: відокремлювати непридатне від здорового"[30, с. 12].

Подібне було нормою не тільки для Спарти, але і для всієї Стародавньої Греції. Платон та Аристотель схвалювали досвід Спарти. Зокрема, Платон писав: „Нехай сильним буде той закон, який говорить, що жодної каліки кормити не слід"[15, с. 7]. З часом у Греції та Римі вводяться обмеження на дітовбивство. Але з точки зору Римської держави, інвалід, навіть якщо він належав до вищого стану, вважався неповноцінним та непотрібним.

Приблизно у VI ст. до н.е. існувала ідея про виховання активного громадянина, відповідно якої кожний громадянин повинен був бути в змозі виконувати будь-яку державну роботу. Діти із відхиленнями у розвитку отримували освіту лише за умовою наявності легкого дефекту. Найкращим прикладом цього ставлення був Сократ, фізичні вади якого не заважали його навчанню. Сократ розглядав людину як носія доброго начала від природи.

Філософ вважав, що людина має пізнати саму себе та вдосконалити свою моральність. Найхарактерніші риси сократівського вчення про виховання і освіту: гуманне та поважне ставлення до учня, орієнтація на співробітництво із ним, віра в його потенційні можливості [13].

Більшість видатних вчених того часу притримувались іншої думки. Ідеї Платона утворюють певну ієрархічну піраміду, в якій виділено три окремі високі ідеї: істини, добра, краси, яким підпорядковані всі нижчі, а найвищою є ідея блага. Не дивлячись на власні гуманістичні переконання, Платон вважав, що суспільство повинно вирішувати питання про „придатність громадян" до навчання, що легко дозволяло позбавитися людей з інвалідністю [23].

Аристотель хоч і підтримував ідею всебічного розвитку особистості, але вважав, що ті, хто не чує та не може говорити, не потребують навчання. Взагалі, феномен „гуманізм" розглядався філософом як система поглядів, яка визначає непорушну цінність людини-особистості, її право на свободу, щастя та творчий розвиток [9].

Вплив релігії на соціальне життя у період Середньовіччя загальновідомий. Згідно церковних канонів того часу, фізичний або психічний недолік вважався покаранням за гріхи людини або її предків. Аномалії розвитку людини сприймалися як втілення диявольських сил.

Християнство, успадкувавши елементи грецької філософії, сприяло поглибленню певних аспектів гуманістичного погляду на людину, про що свідчать твори Августина, Тертуліана, Бенавертура, Орігена, Климента Александрійського, Василія Великого та ін. Як офіційна релігія Західної Європи, християнство безумовно відбилося на ставленні віруючих до інвалідів. Церква прагнула зменшити наслідки соціальних конфліктів, звертаючись до правителів із закликом про милосердя до пригнічених та знедолених. Перші притулки, а пізніше і школи відкривались при монастирях і саме там став накопичуватись досвід виховання та навчання людей з інвалідністю. І все-таки, майже до кінця XII століття люди із фізичними та психічними вадами залишаються „неповноцінною часткою". І влада, і суспільство (а деколи і церква), по відношенню до інвалідів займають однаково негативну позицію. Простий люд ставиться до інвалідів із побоюванням, влада – із байдужістю, церква – із упередженням.

Запровадження християнства у Київській Русі привело до поширення християнського гуманізму з його зосередженістю на внутрішньому, духовному світі людини, її моральності, зокрема на шануванні особистісних чеснот – любові до Бога і ближнього, співчутливого ставлення до знедолених, поваги до старших, милосердя, з утвердженням „золотого правила" моральності: „Стався до інших так, як би ти хотів, щоб ставилися до тебе"[2, с. 36].

Період XII-XIII ст. з точки зору еволюції ставлення суспільства та держави до інвалідів є надзвичайно важливим. У Західній Європі зароджуються основи нової культурної традиції європейців – терпимості до людей, які мають дефекти розвитку. Виникають медичні, навчальні та благодійні нецерковні

заклади, тобто виникають передумови національних систем охорони здоров'я та освіти [20].

Загальновідома християнська ідеологія гуманістичної етики та ідеологічні уявлення гуманістів епохи Відродження, діячі якої повернулись до античної тези Протагора „людина є мірою всіх речей" і поставили в центр уваги її світогляд. Саме епоху Відродження стали називати епохою гуманізму як педагогічного явища. Видатні філософи того часу Франческо Петрарка, Гуарино да Верона, Джованні Конверсіні да Равена, Витторино да Фельтре, Ф. Рабле, Т. Кампанелла, М. Монтень та ін., будучи представниками гуманізму як основи філософської думки, виступили провідниками нового гуманістичного виховання, захисниками індивідуальності, природної обдарованості дитини, її права на всебічний гармонійний розвиток можливостей та здібностей власної особистості. Виступаючи проти схоластики, догми і суворої дисципліни середньовічних шкіл, вони вважали за необхідне перетворення школи у фактор інтелектуального, морального і духовного розвитку душі дитини. Гуманістичне виховання, на думку представників епохи Відродження, повинне було характеризуватися розвитком самостійного мислення, творчості і самодіяльності дітей.

Засновником гуманістичної культури епохи Відродження вважається італійський поет і мислитель Франческо Петрарка. Згідно з його поглядами, гуманізм – це щира віра в людину і її можливості, новий погляд на світ, нове ставлення до світу. Виникають нові, більш бажані ідеали: оптимізм, віра у власні сили, життєрадісне сприйняття світу [19].

Італійський гуманіст Пьєтро Паоло Верджеріо чи не вперше систематизував положення гуманістичної педагогіки („Трактат про благородні звичаї та вільні науки"). Верджеріо рекомендував поєднувати процеси навчання і виховання, радив учителям враховувати індивідуальні та вікові особливості учнів [19].

Епоху Відродження можна вважати періодом розвитку гуманістичних тенденцій у ставленні до інвалідів. У цей час розвивається фундаментальна ідея рівноправності всіх людей, однаковості людської природи. Філософи, письменники, лікарі, педагоги звертають увагу на людей із недоліками в розвитку. Виникнення університетів сприяє розвитку природничих наук, активізації дослідницької діяльності: опису та констатації даних, формулюванню закономірностей їх існування та розвитку, створенню багато-чисельних теорій, гіпотез та концепцій. Це обумовлює виникнення наукового інтересу до проблеми інвалідності та спроб її подолання.

Відомі діячі епохи Відродження Х. Вівес, В. Ратне, Я. Коменський намагались організувати допомогу людям з інвалідністю. Вперше було наголошено, що навчанню інваліда буде сприяти спеціальний педагогічний вплив (Рудольф Абрикоса) [17; 19; 32].

Ян Амос Коменський одним з перших висловив думку про необхідність турботливого ставлення до дітей із вадами розвитку. Він вважав, що вчити

можна всіх аномальних дітей. У зв'язку з цим він писав: „Виникає питання: чи потрібно вчити глухих, сліпих ... , яким через фізичний недолік неможливо в достатній мірі надати знання? – Відповідаю: із освіти людини не можна виключити нікого, окрім нелюдини" [30, с. 14].

Випускники європейських університетів Італії та Іспанії у XV–XVII ст. зацікавились долею окремих глухонімих та спробували теоретично описати проблему глухонімоти та способи її подолання. Саме у XVI–XVII ст. закладаються засади двох різних напрямів корекції порушень у розвитку аномальних дітей: педагогічного та медичного; визначаються цілі та завдання допомоги інвалідам.

Значний внесок у розвиток поняття гуманістичного ідеалу зробили французькі просвітителі – Л. Вольтер, Ш. Монтескє, Д. Дідро, П. Гольбах, Ж. Ламетрі, К. Гельвецій, Ж-Ж. Руссо. Ці філософи проголошували ідею гармонійного розвитку, прагнучи поєднати у ньому розумове, моральне, естетичне та фізичне вдосконалення людини [20].

Педагогічні висловлення Ж.-Ж. Руссо пронизані ідеями гуманізму і демократизму, глибокою любов'ю до дитини, вірою в її можливості і здатності. Виступаючи основоположником теорії природного і вільного виховання, він бунтує проти насильства над дітьми, проти мнимих знань, вимагає вивчати природу дітей, розвивати їхні творчі сили, готувати до праці як природного обов'язку кожної людини. Руссо спробував сформулювати мету і завдання вільного виховання, визначити його зміст і методи на основі гуманістичних принципів. Він вважав, що „...мета, яка повинна бути поставлена при вихованні молодої людини, полягає в тім, щоб сформувати її серце, судження і розум". У визначенні мети виховання Ж.-Ж. Руссо виходив з того, що всі люди рівні у своєму призначенні бути людиною, природа їх кличе до людського життя.

Гуманістичні ідеї Ж.-Ж. Руссо значно вплинули на педагогічні погляди І. Песталоцці , який на перший план у вихованні висував ідею про активну роль самої дитини в розвитку задатків, закладених в ній від природи. Задачу виховання Песталоцці бачив у сприянні саморозвиткові через організацію активної діяльності дитини. Він підкреслював, що мета виховання полягає у розвитку всіх природних сил і здібностей людини, причому цей розвиток повинен бути різнобічним і гармонійним. Процес розвитку всіх людських можливостей починається із найпростішого і поступово піднімається до більш складного. Песталоцці думав, що потенційним внутрішнім силам, якими дитина володіє до моменту народження властиве прагнення до дії. Він розвивав ідею саморозвитку сил, закладених у кожній людині. „Око, – підкреслював педагог, – хоче дивитися, вухо – чути, нога – ходити, а рука – хватати. Але також і серце хоче вірити і любити". За його переконанням, людині споконвічно дані сили троякого роду. Це сила знання, вона таїться в задатках до зовнішнього і внутрішнього дозрівання. Сила уміння виростає із задатків до всебічного розвитку і спритності тіла. Сила душі спирається на споконвічне прагнення до того, щоб любити, соромитися і володіти собою.

Як гуманіст-просвітитель Песталоцці покладав надії на відповідну організацію фізичного розвитку учнів, що стало би противагою збиткові, що наноситься їхньому організмові однобічним поділом праці на мануфактурах. Це і зіграло б позитивну роль в оздоровленні людей.

У працях І. Песталоцці та Ф. Фрьобеля чи не вперше виникають елементи корекційного та спеціального навчання. В теорії виховання Песталоцці, яка пов'язана із формуванням практичних навичок дітей з інвалідністю, перше місце посідає наочність та самостійність. Ф. Фрьобель вказує на необхідність та важливість діагностики та лікування даної категорії дітей [20, с. 15].

XVII ст. залишилось в історії як „сторіччя розуму", це був період зростання інтересу до людини, визначення її місця у суспільстві, прав на індивідуальність [20, с. 62]. Прогресивні зміни, які відбувалися того часу у суспільстві, державній ідеології, філософії, науці – все це впливало на ставлення західноєвропейського суспільства та держави до людей з інвалідністю. Так наприклад, у Англії створюються братерства сліпих, які намагаються знайти шляхи свого самостійного існування. Сліпих навчали гарно орієнтуватися на вулицях міста, а іноземцям пропонувалися їх послуги у якості провідників в умовах туманної Лондонської погоди, коли зрячим, які погано знають місто, легко було заплутати. Цей історичний факт свідчить про новий погляд на сліпих, створює передумови для початку їх систематичного навчання та включення у трудову діяльність.

Значний гуманістичний потенціал мають ідеї, які закладені у розробках К. Роджерса, А. Маслоу, Р. Мея, В. Біблера. До них належать ідеї формування цілісного світогляду і почуття особистої причетності до розвитку цивілізації. Ключовою психолого-педагогічною установкою гуманізму цих науковців є сходження до особистості, її унікальності, неповторності.

Найбільш виразною рисою позиції К. Роджерса, чий вплив на сучасні психологічні ідеї гуманізму залишається неперевершеним, є демократичне, повне поваги ставлення до людини. Він вважає, що людина має потенціал, щоб самій активно розв'язувати життєві проблеми, творити себе та своє життя. Згідно з теорією К. Роджерса, розвиток власного „Я" відбувається в атмосфері свободи й сердечності та в переході від „heteronomii" (залежності) до „autonomii" (самостійності) [27].

Е. Фромм зробив значний внесок до розгляду проблеми гуманізму, накресливши величний план гуманізації суспільства, хоча лише західного. Він передбачив психодуховну переорієнтацію людини. „Істинну революцію", основний засіб повернення людини до самої себе Е. Фромм вбачав у пробудженні гуманістичної совісті, вихованні духовності. Справжня сутність людини є гуманною, але вона прикрита речово-споживацькими нашаруваннями. Людина повинна навчатись сприймати цінності своєї власної глибинної сутності, щоб бути здатною сказати „Ні!" будь-яким ідолам та імперативам, що їх диктує суспільство. Ця "революція сердець" не вимагає від людини якоїсь особливої мудрості, для людини потрібно навчитись виховувати

з несвідомого те, що виходить за рамки практичних потреб існуючого суспільства, тобто навчитись звертатися до духовної сутності. „Перетворюючи несвідоме в свідоме, ми трансформуємо просту ідею універсальності людини в життєву реальність цієї універсальності, це не що інше, як експериментальна реалізація гуманізму” [34, с. 87].

Неофрейдисти розглядали гуманність як вроджену властивість людини. Так, в А. Адлера людина характеризується гуманністю, альтруїзмом, взаємодопомогою, творчістю, унікальністю, свідомістю, достойністю і здатністю керувати власною долею. Пояснити, як людина сама будує своє ставлення до життя, А. Адлер намагається концепцією самотворчості. Він говорить, що генетичність обдаровує людину певними здібностями, оточення – певними враженнями, але вони лише складають основу в побудові власного життя. Кожна людина має свій індивідуальний стиль використання даної основи, від якого буде залежати її життя. Цей стиль постає внаслідок творчості людини і є відмінний від стилю інших людей: одна людина розвиває свій інтелектуальний талант, досягаючи певної мети, інша досягає висот за допомогою фізичних сил чи здібностей. Роботи А. Адлера та його послідовників можна вважати початком наукового етапу у розумінні психології інваліда. Ними було обґрунтовано значення та психологічна роль органічного дефекту у процесі розвитку та формування особистості. Згідно поглядам науковця, якщо будь-який орган через морфологічну або функціональну недосконаліть не може впоратися зі своєю роботою, то центральна нервова система та психічний апарат приймає на себе завдання компенсувати утруднене функціонування органу. Над неповноцінним органом або функцією утворюється психічна надбудова, що прагне забезпечити життєдіяльність організму в цій ланці. При зіткненні із зовнішнім середовищем виникає конфлікт, викликаний невідповідністю недосконалого органу або функції з їх завданнями, що призводить до захворювання. Цей конфлікт створює також і допоміжні стимули надкомпенсації. Таким чином, дефект стає вихідним пунктом та головною рушійною силою психічного розвитку особистості. Якщо боротьба закінчується для організму перемогою, то він не тільки справляється із створеними дефектом утрудненнями, але й піднімається у своєму розвитку на вищій щабель, утворюючи із недоліку – обдарованість, із дефекту – здатності, із слабкості – силу, із малоцінності – надцінність [1].

У рамках психологічних досліджень гуманістичний підхід виділився як самостійний напрямок у науці у 50-ті роки ХХ ст. Представники гуманістичної психології розробили узагальнену певну модель зрілої особистості – це особистість, що актуалізується та самоактуалізується, незалежна та відповідальна, здатна засвоювати та реалізовувати цінності, знаходити сенс життя. Це особистість, яка спрямована до свого власного досвіду, яка знаходить підтримку у самій собі, яка долає різного роду психологічні захисти, вміє жити у теперішньому, виходити з важких життєвих ситуацій [6]. Авжеж, це лише ідеал, що задає на психологічному рівні орієнтири для кожної конкретної

людини. Рух до цього ідеалу і є шляхом духовних пошуків та прагнень особистості.

Аналіз періоду кінця XVII–XX ст. переконав нас у тому, що цей проміжок часу можна вважати переломним періодом у еволюції ставлення західних держав до людей із відхиленнями розвитку. У житті „неповноцінної меншості" нарешті відбуваються глобальні зміни, які обумовлені кардинальним змінюванням європейського менталітету. Суспільство усвідомило необхідність та доцільність навчання людей з інвалідністю. Вперше законодавчо змінився статус інвалідів, більшість європейських країн визнала їх право на освіту. Вперше в історії європейської цивілізації особи з інвалідністю стають об'єктом уваги не тільки окремих альтруїстів (монахів, священиків, вчених), а уряду та громадських рухів. Законодавчо визнається право інвалідів на гарантовану соціальну допомогу та освіту, а також відповідальність суспільства та держави за реалізацію цього права. Про кардинальні зміни ставлення західноєвропейських країн до прав людей з інвалідністю свідчать такі нормативні акти: Данія (1817 р.) – „Акт про обов'язкове навчання глухих", Швеція (1842 р.) – „Закон про початкову освіту", який передбачав введення мінімального плану для бідних дітей та дітей, які мають відхилення у фізичному та розумовому розвитку; Норвегія (1881 р.) – „Закон про обов'язкове навчання глухих"; Англія (1893 р.) – „Закон про початкову освіту глухих та сліпих"; Італія (1923 р.) – „Закон про обов'язкову початкову освіту глухонімих" [7; 15; 20].

Після другої світової війни цивілізований світ став по-іншому дивитись на відмінність між людьми, на індивідуальність. Головними цінностями були визнані життя, свобода, гідність, права людини. Держави поєднали зусилля з метою підтримки та укріплення миру, безпеки та розвитку співпраці. Була заснована Організація Об'єднаних Націй. Загальна Декларація прав людини закріпила нове прогресивне розуміння:

- Всі люди народжуються вільними та рівними у своїй гідності та правах.
- Кожна людина має право на життя, свободу та особистісну недоторканість.
- Всі люди рівні перед законом та мають право, без усякої різниці, на рівний захист закону. Всі люди мають право на рівний захист від будь якої дискримінації.

Гуманістичне спрямування у відношенні до людей з інвалідністю європейська культура зберегла, не дивлячись на страхи другої світової війни. Женевські конвенції (1945-1949 рр.) осудили та заборонили вбивства, катування, будь-які тілесні покарання та ушкодження. Це стало важливою передумовою для прийняття загальноєвропейського документу „Про захист прав людини" (1950). В Європі посилюються інтеграційні процеси: у 1957 році західні держави домовляються про створення ЄЕС. З цього часу єдиним стає розуміння західноєвропейцями прав інвалідів та людей з відхиленнями у розвитку. Європейська соціальна хартія (1961) закріплює право фізично та

розумово непрацездатних людей на професійну підготовку, відновлення працездатності та професійну реабілітацію. Генеральною Асамблеєю ООН (1969) прийнято Декларацію соціального прогресу та розвитку, яка проголошувала необхідність захисту прав та забезпечення добробуту інвалідів, а також забезпечення захисту людей, які мають фізичні та розумові недоліки [20].

На початку 70-х років минулого століття починають розвиток ідеї інтеграції людей з інвалідністю. Ці ідеї виникають та реалізуються у контексті ліберально-демократичних реформ, суспільного протистояння ідеям дискримінації людей за різними ознаками (расовими, віковими, релігійними, етнічними, політичними та іншими). Боротьба проти дискримінації сприяє формуванню гуманістичних поглядів, поваги до кожної людини, незалежно від її вигляду, стану здоров'я та ін. Знаходження інвалідів у спеціальних закладах як то спеціалізовані об'єднання сліпих та глухих, спеціальні школи та ін. на цьому етапі суспільство стало розглядати вже як порушення прав людини та „навішення соціального ярлику". В основу всього процесу інтегрованого навчання в багатьох західних країнах (Франція, Англія, США, Швеція та ін.) покладений принцип рівних можливостей. Під рівністю інвалідів розуміють рівність їх соціального статусу, участь у всіх сферах суспільного життя, долання елементу дискримінації за станом здоров'я. Рівність інвалідів зумовлена рівністю прав і рівністю можливостей, при цьому не виключаючи фізичних особливостей, властивих особам з інвалідністю.

У 1991 р. Комісія по правах людини ЮНЕСКО оприлюднила доповідь „Права людини та інвалідність", у якому відбито офіційну позицію європейської спільноти: „Освіта повинна здійснюватися, у межах можливого, у загальноосвітніх закладах, без вияву будь-якої дискримінації по відношенню до дітей та дорослих інвалідів". Але цим критерієм далеко не завжди керувались через упереджене ставлення адміністрації, педагогів, батьків інших дітей. Таким чином, інвалідність як така не є перепоною на шляху отримання освіти.

Надзвичайно важливим для даного періоду є прийняття Декларації ООН „Про права інвалідів" (1975). Цей декрет відкрив дорогу національним антидискримінаційним законам про інвалідів та спеціальну освіту: у 1979 р. прийнята Декларація ООН про права людей з вадами зору та слуху; 1981 рік ООН оголошує Міжнародним роком інвалідів; у 1982 році Генеральна Асамблея ООН проголосила період 1983-1992 Десятиріччям ООН, в рамках якої прийнято „Всесвітню програму дій у відношенні інвалідів"; у 1984 році проходить Міжнародна нарада під егідою ЮНЕСКО „Альтернативні підходи до процесу навчання глухих"; у Швеції – закон про допомогу відстаючим; у Великобританії – Акти про освіту 1981-1995 років; у Нідерландах – закон про спеціальну освіту та середню спеціальну освіту (1985 р.) [22, с. 13].

Радянські вчені підійшли до інтегрованого навчання у період 1976-1981 років, коли проблема інтеграції, тобто включення у суспільство у контексті прав людини на території Радянського союзу ще не підіймалася. Цей підхід

відбувався завдяки розвитку наукових досліджень, спеціальних педагогічних технологій, побудови „обхідних шляхів" освіти дітей з відхиленнями у розвитку різних категорій (Л. Виготський, В. Кащенко, А. Лурія, А. Грабов, І. Соколянський, В. Гудоніс, Ж. Шиф та ін.).

Значний внесок у розуміння особливостей розвитку дітей з інвалідністю внесли В. Бєхтєрєв, Б. Зейгарнік та ін.

Завдяки ідеям Л. Виготського з використання сензитивних періодів становлення вищих психічних функцій, попередження виникнення „соціальних вивихів" та пов'язаних із ними вторинних відхилень у розвитку сформувалось розуміння природи вторинних порушень, які відбуваються у розвитку досліджуваної категорії людей. Л. Виготський писав, що „дефект – є не тільки слабість, але й сила. У цій психологічній істині альфа та омега соціального виховання дітей з недоліками у розвитку" [10, с. 89].

Кожен народ має власні духовно-моральні ідеали, принципи, правила та норми міжособистісного спілкування, ставлення до людей „особливих". Вони безумовно впливають на інтелектуально-естетичний розвиток особистості кожної людини. Тому і загальна культура суспільства настільки висока, наскільки його громадяни духовно багаті, морально здорові, вміють співчувати чужій біді. У нашій державі, починаючи із часів перших київських князів, завжди було співчутливе ставлення до описуваної категорії людей.

Україна увійшла в інтегративний період в ситуації початку становлення демократичних норм, глибокої економічної кризи. У 1990-1991 рр. країна продекларувала спрямування на інтеграцію інвалідів у суспільство, що обумовлено кардинальною перебудовою держави та її принципово новими ціннісними орієнтаціями.. Тому можна стверджувати, що наша держава знаходиться на закономірному етапі гуманізації освіти та професійної підготовки осіб з інвалідністю.

Існують різні підходи до розуміння інвалідності як такої. Медична модель розглядає інваліда як проблему. Акцент робиться на залежності, а сам підхід заснований на стереотипах, завдяки яким інвалідність викликає жалість і страх. Медична модель визначає людей з погляду того, що вони не можуть робити. Саме тому суспільство організовувало спеціальні установи, приймало визначені закони і будувало свою політику таким чином, щоб ізолювати людей з інвалідністю від більшої частини життя суспільства.

Соціальна модель була розроблена як спроба віднайти альтернативу домінуючому медичному сприйняттю інвалідності. Тому вона в основному була спрямована на подолання тих бар'єрів, що ізолюють людей з інвалідністю і не дозволяють їм стати повноправними членами своїх співтовариств. Відповідно до цієї моделі, статус інвалідів, дискримінація, якій вони підлягають, штучно створені суспільством, і це не має відношення до їх порушень. Розуміння інвалідності з цієї сторони допомагає інвалідам придбати ту силу, що дозволяє бороти з бар'єрами, будь те фізичні, інституціональні, юридичні або комунікативні бар'єри, що не дозволяють їм повноцінно брати

участь у житті суспільства. Соціальна модель визнає, що люди з інвалідністю, як і всі інші, час від часу потребують медичної допомоги. Однак, ця модель говорить, що інвалідів не можна розглядати як об'єктів медичного втручання. Що унеможливлює для них функціонувати як інші люди, що робить їх інвалідами? Не їхні порушення, а скоріше негативне ставлення суспільства і спосіб організації спілкування.

Ми поділяємо підхід до інвалідності як до соціально-психологічного явища. Інвалідність як специфічний соціально-психологічний феномен має певний рівень організації, індивідуальну міру виявлення, специфічні проблеми та кризові стани. Теоретики соціально-психологічного підходу зазначують, що стан осіб з інвалідністю і дискримінація, яку вони відчувають, штучно створені суспільством. Це примушує інваліда почувати провину через те, що він не такий, як інші. Дефекти органів, порушення здоров'я не роблять людину менш повноцінною, але більшість людей виховані з усвідомленням, що саме так і є. Страх, неосвіченість, забобони та дискримінація – це те, що насправді обмежує можливості інвалідів у суспільстві.

Білл Альберт та Британський рух осіб з інвалідністю вважають, що інвалідність – це те, що додане до порушень здоров'я шляхом зайвої ізоляції та виключення людей із інвалідністю із повноцінної участі у житті суспільства.

У психологічній та педагогічній літературі термін „інвалідність" замінено з певних психологічних, етичних, моральних вподобань на „людина з особливими фізичними, психологічними чи освітніми потребами".

Факт введення до користування якісно нової термінології, на нашу думку, свідчить про дійсно глибокі зміни у ставленні суспільства та держави, про гуманістичне спрямування політики щодо описуваної категорії населення. Суспільство відмовляється ділити людей на повноцінну більшість та неповноцінну меншість, нові терміни зміщують акценти у характеристиці людей із недоліками, порушеннями, відхиленнями від медичної норми до фіксації їх потреб в особливих умовах та засобах освіти та професійної підготовки. Нові терміни підкреслюють відповідальність суспільства за виявлення та реалізацію цих потреб.

Потреби осіб з інвалідністю умовно можна розділити на дві групи: загальні, тобто аналогічні потребам інших громадян та особливі, тобто потреби, які викликані тією чи іншою хворобою. Серед інших, до особливих потреб інвалідів можна віднести потреби:

- у відновленні (компенсації) порушених здібностей до різних видів діяльності;
- у спілкуванні;
- у можливості отримувати знання;
- у соціально-психологічній адаптації.

Завдяки розробці та реалізації нової гуманістичної парадигми педагогіки стають можливими наближення системи освіти до більш повного соціокультурного задоволення потреб досліджуваної категорії. Аналіз наукової

літератури показує, що проблема гуманізації професійної підготовки та навчання взагалі турбує багатьох сучасних вчених.

На думку сучасних вітчизняних науковців гуманізація освіти означає не просто крок у напрямі вивільнення від різного роду обмежень, а створення таких умов, за яких би підростаюча особистість у кожен момент свого учнівського або студентського буття відчувала себе не виконавцем чи спостерігачем, а справжнім автором своєї життєвої позиції, суб'єктом життєтворення, відповідальним за свої вчинки [6; 8; 11].

На думку Г. Балла, І. Зязюна, М. Кларіна, І. Семенова, В. Рибалки, психологічний зміст гуманізації освіти полягає передовсім у сприянні особистісному розвиткові учня, забезпечення гармонізації цього розвитку.

В. Рибалка зазначає, що втілення принципу гуманізму у сучасну освіту стає все більш актуальним, зважаючи на реальні суперечності, що характеризують українське суспільство при переході до ринкової економіки [26, с. 146].

Проблеми впровадження ідей гуманізму в освіту турбують багатьох сучасних науковців. Так, на думку С. Гончаренко та Ю. Мальованого, під гуманізацією освіти і школи в широкому значенні слід розуміти „їх переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Одночасно гуманізація школи означає створення найсприятливіших умов для усвідомлення й реалізації дитиною своїх потреб та інтересів" [11, с. 4].

О. Савченко у своїй концепції гуманістичного виховання пропонує проводити реформування сучасної освіти „на антропологічних та соціокультурних засадах" [28, с. 48].

І. Бех пропонує побудову виховного процесу на засадах гуманізму і розглядає його одночасно і як засіб, і як мету виховання. Лише гуманний вихователь може виховати гуманну особистість [8].

Гуманізація і гуманітаризація всього життя навчальних закладів, повернення їх до людини – до дитини, яка навчається, до підлітка, старшого школяра, студента – це один з найважливіших факторів розбудови української системи освіти, проголошений у Законі України про освіту [16].

Про гуманістичний характер української освіти заявляє також і Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [21].

Положення про загальнолюдські цінності, про діалектичну єдність національного та загальнолюдського, про гуманістичну спрямованість особистості як інтегральну її якість, про культурологічний зміст освіти в процесі виховання учнів складають основу змісту „Концепції національного виховання" [18].

Відповідно до професійної підготовки термін „гуманістичне" співвідноситься з творчим розкриттям здібностей, розумінням поведінки

людини, її духовного життя, світу людської культури тощо. Гуманістичні відносини передбачають прийняття іншої людини як найвищої цінності, повагу її гідності, інтересів та поглядів, допомогу у складних життєвих ситуаціях. Гуманістичні відносини – це визнання взаємної свободи, атмосфера взаємоповаги та уважності до іншого.

Соціальні зміни сьогодення випереджають темпи зміни поколінь. У зв'язку з цим суспільство зазнає потребу у підготовці кваліфікованих спеціалістів, яким принадна готовність до самовдосконалення, усвідомленню власного „Я", здатність до активного, творчого сприйняття нового, нетрадиційного. Нове розуміння цілей та завдань професійної підготовки передбачає виховання вільної, творчої людини, яка здатна самовизначатись не стільки за цілями професійної діяльності, скільки за загальнолюдськими цінностями [25].

Будь-яка освіта має справу з людьми, але, як зазначає Г. Балл, далеко не завжди, взаємодіючи з людьми, орієнтується на людську сутність, яка містить у собі можливості безперервного розвитку і складовими якої є здатності до все глибшого пізнання навколишнього світу і активного впливу на нього, до самопізнання і самовдосконалення, до осягнення багатств культури і здійснення творчих внесків у неї [3, с. 50].

Провідною ідеєю сучасної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем і функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, що зумовлюють рівень опанування знаннями, уміннями та навичками. В контексті гуманізації освіти ця ідея перекликається з виокремленою вітчизняним вченим Г. Баллом першою стороною психологічного змісту освіти: „це задоволення базових потреб учнів через створення умов їхньої діяльності, сприятливих у психофізіологічному та соціально-психологічному планах, ретельне врахування у організації їх вікових та індивідуально-типологічних особливостей"[6].

Друга сторона гуманізації є не менш актуальною стосовно освіти людей з особливими освітніми потребами. Вона має на меті розкриття для тих, хто навчається „можливостей наповнення їхньої свободи повноцінним змістом через прилучення до досягнень цивілізації і включення в діалогічні процеси творення культури".

Розглядаючи психолого-педагогічні засади освіти Г. Балл конкретизував принцип гуманізації у настановах, які передбачають:

1. Сприяння особистісному розвиткові кожного, хто навчається, забезпечення гармонізації цього розвитку;

2. Запровадження в освіті діалогічних засад, що мають виявлятись на різних рівнях – між особовому, між груповому, між культурному, внутрішньо особистісному;

3. Надання учневі достатнього обсягу зовнішньої свободи і дієвої допомоги у здобутті внутрішньої (особистісної) свободи;

4. Поєднання гуманістичного переосмислення перспективних функцій освіти з гуманізацією сьогоденного життя кожного учня, любов'ю та повагою до нього з боку педагогів, індивідуалізацією педагогічних впливів на нього і стимулюванням розвитку його суб'єктних якостей;

5. Реалізацію у професійній освіті загальних та особливих вимог до гармонійного розвитку особистості – у поєднанні із врахуванням індивідуальних особливостей, перспектив і прагнень кожного учня та його заохочення до саморозвитку [6, с. 75–76].

Особа з інвалідністю не винна у тому, що має проблеми у розвитку. Розвиток, ускладнений дефектом – процес творчий: людина може знайти свій особливий шлях розвитку та досягнути такого ж або навіть кращого результату, ніж здорова людина, але у інший спосіб, спираючись на механізми компенсації та сверхкомпенсації.

До останнього часу в нашій країні проблема інвалідності розглядалась як проблема окремого, ізольованого кола людей. На нашу думку, стереотипне ставлення до інваліда призвело до штучної ізоляції великої кількості здібних, обдарованих, навіть талановитих людей. Саме гуманістичний підхід дає змогу людям із особливими освітніми потребами розвинути свої здібності, відчути себе не спостерігачем, а справжнім автором своєї „життєвої позиції", суб'єктом життєтворення, відповідальним за свої вчинки. Адже мета гуманістичної освіти – „...не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості" [5].

Таким чином, аналіз філософсько-психологічних та культурологічнх аспектів гуманізації освіти учнівської молоді з особливими освітніми потребами дає підстави констатувати, що використання ідей гуманізму в навчально-виховному процесі має певні традиції, практику і на сучасному етапі передбачає виховання особистості з позиції пріоритетності духовних, загальнолюдських і національних цінностей, визнання людини як суб'єкта, господаря власної долі, відповідального за власні дії, вчинки перед совістю і перед сподіваннями спільноти, до якої він належить і в якій лише можливе його саморозкриття, самореалізація і самоствердження.

Сучасні психолого-педагогічні системи, технології, напрямки та розробки виникають у відповідь на зміни ставлення суспільства до прав та можливостей людей з особливими освітніми потребами. Переосмислення державою та суспільством цінностей освіти у відповідності до цінностей відкритого суспільства, яке орієнтоване на інтеграцію людей з різними проблемами у єдину спільноту при досягненні кожною людиною максимально високого рівня якості життя, призвело до виникнення концепцій інтеграції.

Уточнення змісту понять „гуманізм", „гуманізація" дозволяє зробити наступний висновок. Гуманізм – це насамперед, система поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її права на свободу, розвиток та прояв своїх здібностей. У науковій літературі можна умовно виділити зовнішні і внутрішні структурні компоненти гуманізму. До внутрішніх ми віднесемо ті структури,

що пов’язані з психолого-фізіологічними особливостями особистості, такі її якості, як духовність, активність, любов, саморозвиток, емпатія, свобода, справедливість. До зовнішніх – норми стосунків, куди входять цінності та цілеспрямоване навчання і виховання.

Відповідно і гуманізація у загальнокультурному плані - є процес сходження людини до самої себе, до людської суті у період свого існування, прагнучи до здійснення наділндивідуальних цілей. Таке визначення характерне для екзистенційної філософії при підході до окремо взятого індивіда. Для суспільства та його структур визначення гуманізації пов’язано із процесом переосмислення життєвих цінностей і перш за все місця та ролі людини у суспільстві. Внутрішньо цей процес орієнтований на надання особистості людини абсолютної цінності як природному феномену та на усвідомлення суспільством даного положення як основного.

Аналіз літературних джерел свідчить, що гуманістичний світогляд як узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів будується навколо одного центру – людини. У гуманістичних теоріях минулого і теперішнього людина постає як дійсно вільна особистість. Якщо гуманізм – це система певних поглядів на світ, то саме людина стає системоутворюючим фактором, ядром гуманістичного світогляду. При цьому її відношення містить не тільки оцінку світу, але й оцінку власного місця в оточуючому середовищі. Тобто у гуманістичному світогляді виявляються різнобічні відносини до людини, до суспільства, до духовних цінностей, до діяльності, до цілого світу. Власне і гуманізація у загальнокультурному плані виявляється як процес сходження людини до самої себе, до сутності людини у період її існування. В основі поняття „гуманізація” лежать основні гуманістичні цінності: доброта, співчуття, чуйність, любов до самого себе та до інших людей, тобто духовність як прояв найвищих загальнолюдських моральних якостей. Для суспільства та його структур визначення гуманізації пов’язано із процесом переосмислення життєвих цінностей і насамперед місця та ролі людини у суспільстві.

Останні роки характеризуються досить значним посиленням активності молоді з інвалідністю, спрямованої на одержання вищої професійної освіти. Про це переконливо свідчить істотне і стійке збільшення кількості студентів з особливими освітніми потребами, що навчаються в різних вузах. Дана тенденція чітко відчувається в багатьох регіонах України. Це в першу чергу свідчить про те, що Україна сьогодні знаходиться на етапі переходу від ізоляції до інтеграції, тобто включення інвалідів у життя суспільства.

В галузі освіти сьогодні відбувають зміни, що пов’язані з наступними факторами:

- новим ставленням до людей з інвалідністю;
- ефективним вирішенням питань їх соціалізації, професійно-трудової підготовки;
- розробкою моделей психолого-педагогічного супроводу учнів (студентів) даної категорії;

- оновленням категоріального апарату у відповідності до міжнародної практики і тенденцій гуманістичного підходу.

На сучасному етапі досліджень, що стосуються впровадження психологічних ідей гуманізму в освіту, актуальності не втрачають питання гуманізації освіти та професійної підготовки дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. и нем. Київ : Port-Royal, 1997. 288 с.
2. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2-х т. Москва, 1994. Т.1. 399 с.
3. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності : психолого-педагогічні орієнтири. Освіта і управління. 1999. № 3.
4. Балл Г. О. Діалогічні універсалії сучасного гуманізму. *Гуманітарні науки*. 2001. №1.
5. Балл Г. О. Особистісна свобода і гуманізація освіти. *Практична психологія і соціальна робота*. 2001. №1. С. 2–4.
6. Балл Г. О. Сучасний гуманізм і освіта : Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти. Рівне : „Листа – М". 2003. 128 с.
7. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики. Москва : Просвещение, 1984. 295 с.
8. Бех І. Д. Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості. *Педагогіка і психологія*. 1994. №3. С. 3–12.
9. Богомолов А. С. Античная философия. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 367 с.
10. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т.А.Власовой. Москва : Пед-ка, 1983. 368 с.
11. Гончаренко С. Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 2, 3.
12. Грицюк Б. А. Гуманітаризація і гуманізація педагогічного процесу в школі : посібник. Снятин : Прут Принт, 1998. 94 с.
13. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. 2-е изд. Москва : Искусство, 1984. 350 с.
14. Древние цивилизации. Ancient civilizations / под общ. ред. Г. М. Бонгард-Левина. Москва : Мысль, 1989. 479 с.
15. Дьячков А. И. Воспитание и обучение глухонемых детей : Историко-педагогическое исследование. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1957. 348 с.
16. Про освіту : Закон України від 19.01.2019. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення : 20.02.2019).
17. Иванов К.А. История древнего мира. 13 изд. Петроград : Петроград. учеб. магазин, 1917. 240 с.
18. Концепція національного виховання. *Рідна школа*. 1995. №6. С. 18–25.
19. Максименко С. Гуманістичні підходи в західній психології XX століття. Т.1. *Гуманістична психологія : Антологія : у 3-х т.* / за ред. Р. Трача і Г.Балла. Київ, 2001.
20. Малофеев Н.Н. Специальное образование в России и за рубежом : В 2-х частях. Москва : „Печатный двор", 1996. 182 с.
21. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Київ : Видавництво „Шкільний світ", 2001. 16 с.
22. Осташкін Б. Правовий статус інвалідів. *Соціальний захист*. 2001. № 11 (41). 56 с.
23. Платон. Диалоги / пер. с древнегр. Москва : Мысль, 1986. 607 с.
24. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / ред. рада : В.М. Доній та ін. Київ, 1996. 792 с.

25. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навчальний посібник / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. Хмельницький : ТУП, 2001. 330 с.
26. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату) : навчально-методичний посібник. Київ : Ніка-Центр. 2003. 204 с.
27. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапія / пер. С. Англ. Москва : Реал-бук : Киев : Ваклер, 1997. 370 с.
28. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи. *Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 1-3 лютого 1996 року. Київ : ІЗМН, 1997. С. 47–54.
29. Титаренко М. Л. Древнекитайский философ Мо-Ди, его школа и учение. Москва : Наука, 1985. 152 с.
30. Ткачева В. В. Психологическое изучение семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. Москва : УМК „Психология” ; Московский психолого-социальный институт, 2004. 192 с.
31. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. *Время и бытие*. Москва : Республика, 1993. С. 192–220.
32. Ястребицкая А. Л. Западная Европа XI–XIII веков. Москва : Искусство, 1978. 175 с.
33. Ян Нин-шун. Древнекитайский философ Лао-цзи и его учение. Москва : Мысль, 1950. 370 с.
34. Fromm E. Beyong the Chains of Illusion. My Encounter with Marx and Freud. NY, 1962.

5.2. Психолого-педагогічний аналіз проблеми гуманізації навчання та виховання школярів та студентів з особливими освітніми потребами

Система організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у нашій країні донедавна будувалася за принципами диференційованого підходу, спираючись на специфіку, безпосередньо пов’язану із провідним дефектом. Але останні дослідження показали, що така практика не може повною мірою забезпечити всі особливості освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами, що більша кількість з них можуть навчатися у звичайних навчальних закладах, що і реалізується сьогодні в ідеї інклюзивного навчання. Сутність інклюзивного підходу полягає в тому, що дітям та молоді з особливими освітніми потребами створюються рівні можливості з їх здоровими однолітками в отриманні освіти, що є необхідним в їх подальшій адаптації та повноцінній інтеграції у суспільство.

Мета системи освіти для дітей та молоді з особливими освітніми потребами – максимально повна соціалізація. Соціалізація – це сукупність всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює та відтворює певну систему знань, норм та цінностей, які дозволяють йому ефективно функціонувати в якості повноправного члена суспільства, засвоювати соціальні ролі та культурні норми [2; 3; 34]. Соціалізація включає: ранню соціалізацію (від народження до вступу до школи); навчання (шкільне та професійне); соціальну зрілість (трудова активність); завершення життєвого циклу.

Найбільш ефективно соціалізація відбувається в умовах інтеграції. Обов'язковою умовою їх успішної інтеграції у суспільство є задоволення особливих потреб, про які йшлося вище.

Процес гуманізації освіти визначає нове спрямування ставлення до людей з інвалідністю. Саме на сучасному етапі в нашій країні формується система освіти, яка створює оптимальні умови для розвитку досліджуваної категорії дітей та молоді. Це пов'язано перш за все із розширенням контингенту дітей, які потребують спеціальної психолого-педагогічній допомоги та підтримки під час навчання.

Більшість зарубіжних і вітчизняних дослідників (К. Акош, Є Архіпова, Л. Бадалян, М. Іпполітова, Є. Соколова, В. Кантор, М. Корольчук, В. Скрипник, А. Шаповалов, Л. Тюптя, В. Шиян та ін.) свідчить про різке ускладнення та значне збільшення поєднаних (комбінаторних) порушень у різних категорій дітей, появу на межі 90-х років нових форм фізичних відхилень, які впливають на сформованість певних сфер психічного розвитку дитини [2; 4; 34].

Стан ускладнюється все більшим інформаційним та змістовним насиченням програм як шкільної так і професійної освіти. Все це супроводжується різкою зміною загальної соціокультурної ситуації у країні, появою нових культурологічних утворень, зміною фізичного та емоційного простору існування дитини та ін.

Л. Виготський вказував на необхідність створення такої системи освіти, котра зуміла б поєднати освіту дітей з недоліками у розвитку з освітою здорових дітей. Він вважав, що спеціальна школа створює замкнено коло, ізольований світ, в якому все пристосовано до дефекту дитини, все фіксує його увагу на власному недоліку та не сприяє входженню його у оточуючий світ. Спеціальна школа не сприяє виходу дитини з ізольованого світу, а розвиває в ньому навички, що приводять до ще більшої ізоляції. Тому, на думку вченого, завданням виховання дитини з недоліками у розвитку є інтеграція її в суспільство та створення умов компенсації недоліку з урахуванням не тільки біологічних, але і соціальних факторів. По відношенню до особи з інвалідністю, потрібно пам'ятати, що „власне дефекти не роблять свого носія дефективним,... вирішує долю особистості не дефект, а його соціальні наслідки, його соціально-психологічна реалізація"[8, с. 7].

На думку Л. Акатова, процес входження дитини з інвалідністю у суспільство надзвичайно складний та багаторівневий. В ході взаємодії з дитиною з інвалідністю виникає чимало проблем, що пов'язані з розумінням впливу на особистість, що розвивається великої кількості зовнішніх та внутрішніх факторів, які змінюють її внутрішній світ [2, с. 12].

Існує проблема, яка пов'язана із особливостями засвоєння дитиною соціального досвіду, її розвитку та безболісного входження у систему суспільних зв'язків та відношень. Вона витікає з розуміння того, що психіка дитини та її особистісні якості формуються тільки у діяльності та спілкуванні в

результаті виявлення активності самої особистості по засвоєнню нею суспільно-історичного досвіду, виробленого попередніми поколіннями [10; 15].

Стосовно дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у початкових класах масових шкіл, надзвичайно актуальною є проблема адаптації та дезадаптації. Психолого-педагогічний аспект проблем адаптації-дезадаптації активно вивчався вітчизняними вченими О. Боделаном, В. Дзюбко, Л. Закутська, О. Мороз, Л. Пономаренко, М. Розов, В. Семиченко, О. Скрипченко, О. Снісаренко, О. Солодухова, Г. Чуткіна, Т. Яценко та ін. Вони зазначували, що якщо внаслідок певних особистісних або вікових особливостей людина не може успішно пристосуватися, то можуть розвиватись стани напруженості: соматичної, психічної, соціальної, що є передумовою виникнення дезадаптації. З-поміж індивідуальних причин шкільної дезадаптації дослідники виділяють надмірну чутливість і підвищену збудливість нервової системи. Дезадаптація обумовлює появу нервово-психічного напруження школярів, призводить до відхилень у психічному здоров'ї, втрати мотивів навчання, до порушень поведінки, приймає форми патологічної вираженості [19].

Проаналізовані дослідження дозволяють стверджувати, що процес адаптації дитини до школи залежить від комплексу нервово-психічних порушень, які мають спадкову природу і обумовлюють біологічну схильність дитини до дезадаптації: порушення у розвитку дітей, зумовлені церебрально-органічною недостатністю, патохарактерологічне формування особистості дитини, гіперзбудженість або гіподинамічний синдром. Без надання своєчасної допомоги такому учневі, виникають повторні порушення психічного розвитку, що формуються під впливом шкільних невдач та призводять до дезадаптації [28, с. 11].

Все більший практичний та теоретичний інтерес у науковців викликають психолого-педагогічні проблеми дітей, які мають глибокі порушення зору та слуху.

Вплив зорової деривації на перебіг психічних процесів, прояв особистісної сфери, оволодіння комунікативними навичками досліджувалися В. Матвеєвим, В. Тімоєвим, К. Мікермутовим, О. Чистовичем, Е. Тихою. Як відзначають дослідники (Л. Виготський, А. Літвак, Р. Березін, М. Вербух, С. Кірк, О. Суворов та ін.) власне порушення зору не призводить до викривлення внутрішніх особистісних структур і процесів.

Науковцем Є. Клопотою було проведене дослідження „Я-образу" осіб з вадами зору, в результаті якого у незрячих досліджуваних виявлено тенденцію до злиття з іншими людьми, невизначеність свого місця і ролі у житті, невпевненість у майбутньому, аналіз власної значущості і тих чинників, які впливають на життєдіяльність. У слабозорих досліджуваних, у свою чергу, відсутній аналіз внутрішнього світу: пріоритетно описується навколишній світ, тобто наявна фіксація на візуальних символах. Глибоке порушення зорового аналізатора призводить до невпевненості у власних силах, бажання відповідати стандартам зорового рівня, недостатнього розуміння своїх здібностей та

великих затрат енергії на отримання інформації із навколишнього світу за допомогою пошкодженого зорового аналізатора [15].

І. Корнілова, дослідження якої присвячені вивченню базисних властивостей особистості та їх впливу на процес соціалізації підлітків із зоровими порушеннями відмічає, що у значної частини даної категорії дітей та підлітків спостерігається дисбаланс в особистісному розвитку, який своєрідно впливає на засвоєння соціальних норм. Автор приходить до висновку, що базисні властивості особистості і зовнішні фактори середовища своєрідним чином переплітаються і створюють картину внутрішнього світу, підвладного фрустраційним впливам переживання власної особливості [18].

Дослідження J.Calek [38], присвячені проблемі самооцінки у людей із зоровими порушеннями, свідчать, що адаптація до життя у таких людей набуває форм, що різняться від форм пристосування здорової популяції і виявляється у специфічних способах поведінки та відносин. Автор вказує на стабільно занижену самооцінку у осіб з інвалідністю по зору.

Аналіз досліджень, присвячених психолого-педагогічним проблемам дітей з порушенням слуху свідчать про відповідні особливості становлення глухих та слабочуючих дітей. Так, встановлено, що розвиток психомоторних функцій у глухих дітей суттєво відстає за всіма показниками від їхніх чуючих одноліток, розумова працездатність глухих дітей супроводжується порушенням і нестійкістю уваги, недостатньою спрямованістю діяльності, невмінням проаналізувати одержаний результат і співставити його з поставленим завданням, виснаженістю [20]. Спостерігається своєрідність розвитку гуманістичних відносин дітей з вадами слуху, як таких, що визначають стрижньовий, системоутворюючий фактор морального виховання. Ці відмінності стосуються двох основних структурних частин гуманістичних відносин: групового спілкування та емоційно-гностичного компоненту [24].

Об’єктом постійної уваги сучасних науковців є діти з порушенням функцій опорно-рухального апарату. Розвиток особистості дітей з ДЦП має низку особливостей. На думку Є. Мастюкової у даної категорії дітей та підлітків виникають ускладнені форми психічного інфантилізму. Виявлені три форми ускладненого психічного інфантилізму: невротичний, цереброастенічний та органічний [23].

Є. Калижнюк та Ю. Шевченко вказують на те, що діапазон порушень розвитку особистості у хворих ДЦП достатньо широкий – від легких форм акцентуації характеру до структурованих психопатій [14].

При ДЦП порушується формування особистості дитини. Нормальний інтелектуальний розвиток при цьому захворюванні часто поєднується з відсутністю впевненості у собі, самостійності. Особистісна незрілість проявляється у наївності суджень, слабкій орієнтованості у побутових та практичних питаннях життя. У дітей та підлітків легко формуються нездатність та небажання самостійної практичної діяльності. Труднощі соціальної адаптації сприяють розвитку таких рис, як нерішучість, сором’язливість, невміння

постояти за власні інтереси. Це поєднується з підвищеною чутливістю, вразливістю, замкненістю [22].

Результати дослідження О. Романенко вказують на те, що у більшості підлітків з дитячим церебральним паралічем відбувається хвороблива переоцінка власних якостей. На думку дослідника це означає те, що незважаючи на більш уповільнений темп розвитку „Я-образу", зокрема його когнітивного компоненту, у порівнянні із здоровими дітьми, усвідомлення свого фізичного дефекту, яке відбувається опосередковано на основі високої залежності від чужих оцінних ставлень, є вагомим стресогенним фактором, який ніби „підштовхує" хвору дитину до переосмислення самооцінки, а згодом виступає як ядро формування несталого „Я-образу"[29].

Будь-який патологічний соматичний стан незалежно від того, яка його біологічна природа, який орган або функціональна система уражені, ставить людину у психологічно особливі життєві обставини та порушує збалансованість взаємодії людини із середовищем. При такому порушенні недостатність психічних або фізичних ресурсів людини для задоволення актуальних потреб, побоювання, що пов'язані із можливою нездатністю реалізувати значущі прагнення в майбутньому, а також з тим, що нові вимоги середовища можуть виявити неспроможність, є джерелом тривоги [5].

Проблемі тривожності присвячена досить велика кількість досліджень, як-то шкільної тривожності, тривожності очікувань у соціальному спілкуванні, дослідження екзаменаційної тривожності, тривожності під час змагань та генералізованої тривожності, що вільно змінює об'єкти в залежності від зміни їх значущості для людини та ін.

Серед механізмів патологічного формування особистості у людей з інвалідністю ведуча роль належить реакції особистості на усвідомлення дефекту, фізичної неповноцінності. Негативно впливають на розвиток особистості також такі фактори, як рання соціальна деривація, тобто ізоляція від однолітків у зв'язку з фізичним недорозвитком, а також неправильне виховання та своєрідне ставлення оточуючих до людини з інвалідністю.

В учнів даної категорії часто відмічаються проблеми у взаємовідносинах із однолітками, що негативно впливає на подальший розвиток їх особистості. Особливістю шкільного віку є виникнення нової соціальної потреби знайти своє місце у колективі однолітків. Якщо ця потреба не реалізується, можуть виникнути різні афективні реакції, які проявляються у формі замкненості, образливості, озлоблення та навіть агресивності [2, с. 125].

Взаємовідносини дітей у колективі залежать від багатьох факторів і перш за все від особливостей характеру, поведінки, від попереднього досвіду соціального спілкування. У сім'ї до дітей з інвалідністю пред'являють інші вимоги, ніж у школі. У школі рівень цих вимог зростає і діти не можуть пристосуватись до нових умов. Осудження з боку вчителя по відношенню до дитини травмують її та викликають негативне ставлення до школи взагалі. Виникає конфлікт між звичною самооцінкою дитини та її оточенням. В

результаті діти стають впертими, роздратованими, агресивними. Якщо вимоги оточуючих починають перевищувати власні можливості дитини, виникає афективна поведінка. Все це створює атмосферу постійного невдоволення педагогів дитини та призводить до виникнення у неї почуття неповноцінності.

Аналіз наукових робіт вітчизняних і зарубіжних науковців (В. Андреяускас, Р. Боскіс, К. Бюрклен, П. Віллей, Л. Виготський, Т. Власова, А. Гозова, М. Земцова, Н. Засенко, О. Литвак, Ж. Шиф та ін.) дозволяє зробити висновок, що первинний дефект впливає на формування особистості людини, призводить до своєрідності розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, самоідентифікації.

Сучасні науковці переконані, що ті або інші обмеження розвитку дитини можна подолати, знизити наслідки, якщо навчити її самостійно долати та компенсувати дефекти. Такий шлях розвитку можливий, якщо змінити за допомогою психолого-педагогічних засобів особливості сприйняття людиною з особливими освітніми потребами свого власного „Я" та оточуючого середовища, виховати її як особистість стійку до зовнішніх та внутрішніх травмуючих впливів, здатну вдало адаптуватись в оточуюче середовище та ефективно з ним взаємодіяти.

Дослідження свідчать, що у ситуаціях, які не потребують тісного спілкування з особами з інвалідністю, установки здорових учнів здебільшого позитивні. При більш тісних контактах установки стають негативними. Учні середніх шкіл почувають себе з однокласниками з інвалідністю менш комфортно, ніж із здоровими, під час спілкування з інвалідами вони відчувають більшу тривогу і однокласники з особливими освітніми потребами оцінюються нижче, ніж здорові [3; 7; 26].

Наукові дані, отримані В. Черниченко доводять, що вплив студентського середовища на психофізичний, моральний розвиток студентів з особливими освітніми потребами важко переоцінити. На думку науковця, середовище – важливий мікро-, мезо- і макро-фактор, який формує соціальну поведінку кожного. Безумовно, студентське середовище сприяє особистісному розвиткові студента з особливими освітніми потребами, впливає на його духовно-творчий потенціал, що дозволяє йому усвідомлювати себе „рівним серед рівних"[36].

За даними сучасних науковців (Г. Мустафаєв, А. Ковальова, І. Колесник, М. Реут) у більшості студентів з особливими освітніми потребами спостерігаються серйозні емоційні проблеми, прояви дезадаптації, психологічної самоізоляції та соціальної дезорієнтації, особливо підкреслюється проблеми міжособистісного спілкування [3].

Проблеми навчання та професійної підготовки молоді з інвалідністю у нашій країні стали активно привертати увагу науковців. Аналіз останніх публікацій з цієї проблематики дає можливість виділити наступні напрямки наукових досліджень вітчизняних науковців стосовно молоді з особливими освітніми потребами: особливості та проблеми соціальної адаптації осіб з інвалідністю (М. Томчук, Р. Кравченко, В. Скрипник, О. Польовик, Ю. Лучко

та ін.); вивчення особливостей міжособистісної взаємодії (Є. Синьова, І. Тулей); розробка напрямків психоорекційної роботи (І. Лукашевич, Н. Володарська) та ін. [3].

Працюючи над проблемами адаптації студентів з інвалідністю до вузівського середовища, М. Томчук отримав дані, які свідчать про здебільшого пасивну позицію щодо соціальної, загально-політичної сфери. У порівнянні з усім загалом студентів, у студентів з особливими освітніми потребами значно нижча і мотивація до навчання. Вдвічі нижчими є комунікативні мотиви, в 1,7 рази – мотиви самовиховання. Соціальна ситуація розвитку також позначається на їх негативних психічних станах. Загальна навчальна тривожність характерна для 68% студентів з особливими освітніми потребами проти 35% здорових. Найбільшу тривожність викликають ситуації очікування перевірки знань (виявлено у 92% осіб з інвалідністю), недосягнення успіху та самовираження (67%) тощо. Дослідником також встановлено, що у частини студентів із особливими освітніми потребами у випадку, коли соціальне оточення не допомагає компенсувати порушення їхнього психофізичного розвитку, виникають явища соціальної деривації. Саме цей феномен перешкоджає нормальному спілкуванню з ровесниками, викладачами, гальмує засвоєння знань та навичок, а в кінцевому результаті й психічний розвиток особистості [35].

Результати дослідження особливостей розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з особливими освітніми потребами свідчать про переважання в ієрархії цінностей гуманістичної вартості; низького рівня адаптації до студентського середовища внаслідок істотних відмінностей у систем і особистісних цінностей [17].

Тісний зв’язок між фізіологічними системами організму та психологічним станом людини відомі ще від стародавніх часів. Уявлення про неподільність здоров’я душі та тіла супроводжували розвиток всього людства протягом тисячоліть. Думки з цього приводу можна знайти ще в працях філософів Платона, Декарта, Спінози та інших. У XIX ст. вперше з’явився термін „психосоматика”. Сучасна концепція психосоматичної медицини підкреслює багатофакторність структурно-функціональних соматичних порушень. В розвитку захворювання великого значення надають генетичній передумовності та вродженій дефіцитарності певних анатомо-фізіологічних систем і органів, фізіологічному стану організму, оточуючому фізичному та соціальному середовищу, характеру психічних реакцій на дії зовнішнього середовища [11, с. 6].

Проблемі впливу набутих та вроджених дефектів на особистість як паталогічних соматичних станів присвячена велика кількість наукових досліджень у клінічній психології та психосоматичній медицині. Виділені різні класифікації особистісних значень захворювання.

В. Мясищев у структурно-динамічній характеристиці особистості підкреслював, що до первинних особливостей відносяться динамічні

властивості особистості, які обумовлені властивостями нервової системи і особливостями захворювання. На основі первинних відхилень виникають вторинні особливості у формі різноманітних характерологічних зсувів, що представляють собою результат складних взаємодій зовнішніх та внутрішніх факторів. Виникнення вторинних особливостей особистості хворої дитини може бути викликане низкою інших причин, до яких відносяться переживання з приводу фізичного дефекту, умови виховання, характер відношень у сім`ї дитини. Все це призводить до порушень системи відносин дитини, і якщо вона не здобуває у ході розвитку здатності адекватно вирішувати проблеми, які встають перед нею, то це може призвести до порушень соціальної адаптації [25, с. 45].

Б. Зейгарнік, Б. Братусь розглядають хворобу як фактор, що звужує простір можливої активності та створює дефіцитарні умови для розвитку. Психологічний аспект проблеми впливу захворювання на особистість в багатьом пов'язаний із усвідомленням людиною свого стану та викликаних ним обмежень [6].

В залежності від особливостей особистості хворого Л. Рохлін виділив астено-депресивний, психастенічний, іпохондричний та ейфорійно-анозогностичний типи ставлення до захворювання [30].

Психологічний аспект проблеми впливу захворювання на особистість в багатьом пов'язаний із усвідомленням людиною свого стану та викликаних ним обмежень. На думку В. Григорьєвої захворювання порушує рівень самооцінки, уявлення людини про своє майбутнє, її плани та очікування. Все це сприяє росту психічного напруження, змінам мотиваційної структури особистості та стиля її реагування Поряд з виникненням адаптивних психічних реакцій можливо поступове формування негативних рис психіки [11, с. 79].

З позицій культурно-історичної теорії Л. Виготського, у хворої дитини не відмінюються, а зберігаються закономірності в її психічному розвитку, які являють собою „безперервний самообумовлений процес" руху від кризи до кризи і головним досягненням якого є „новоутворення", головною рушійною силою – „соціальна ситуація розвитку", що поєднує внутрішні та зовнішні процеси розвитку [8].

О. Соколова характеризує соціальну ситуацію розвитку особистості в умовах хронічного захворювання. За даними дослідника, при виникненні будь-яких психічних змін у хворих хронічними захворюваннями ведучу роль грає відірваність, а іноді і „протиставлення людини, її психіки та середовища". Будь-яке соматичне захворювання, що супроводжується дефектом зовнішності, створює особливу ситуацію розвитку, що часто призводить до аномалій особистості. Викривленні умови розвитку „не переводяться" автоматично у негативне самоставлення, а залежать від особистісних особливостей, які сприяють виникненню „почуття дефективності", а також особистісних механізмів компенсації [31].

Реалізація особистісного підходу до процесу діагностики і лікування хворого обумовили введення поняття „внутрішньої картини захворювання" (ВКЗ), яка є комплексом переживань та відчуттів хворого, „його загальне самопочуття, самоспостереження, уявлення про своє захворювання, його причини". Усвідомлення захворювання на думку Д. Ісаєва є частиною усвідомлення „Я", в основі реагування на захворювання – порушення ставлення до свого тілесного та духовного „Я" [13].

Виконана велика кількість досліджень внутрішньої картини захворювання при соматичній патології сердцево-судинних хворих, хворих на ниркову недостатність, при захворюваннях органів травлення. Виявлено, що реакція особистості на хворобу тісно пов'язана із мотиваційною сферою людини до хвороби віком людини, характером захворювання, ступенем тяжкістю та темпами розвитку, ставленням до хвороби близького оточення та іншими факторами.

C. Helman показав у дослідженні пацієнтів із захворюваннями шлунково-кишкового тракту та легень, що „психологізація" захворювання, картина його переживання тісно пов'язані із особистісними властивостями і з широтою соціальних контактів пацієнтів [39].

М. Горбатова досліджувала патохарактерологічні особливості молодих інвалідів із вродженим пороком серця та виявила переважно астено-неврологічний тип характеру у досліджуваній групі [9, с. 83].

L. Breitkopf [37] вивчав емоційні реакції дітей та підлітків на госпіталізацію та виділив як переважаючі реакції – тривожність, страх.

А. Султанова [33] досліджувала образ „Я" і внутрішню картину хвороби підлітків в умовах тяжкого соматичного захворювання – вродженого пороку серця (ВПС). Результати досліджень показали, що образ „Я" підлітків з ВПС різниться низкою особливостей порівняно із образом „Я" здорових підлітків. Для підлітків з ВПС молодшої вікової групи (11-13 років) характерно: захисне ставлення до себе, нездатність або небажання усвідомлювати та надавати інформацію про себе, прагнення відповідати соціально бажаному образу, конформність; ригідність образу „Я", небажання змінюватись, консервативна самодостатність на фоні позитивного; тенденція до самокерування, самовпевненість, а також відчуття цінності свого Я, багатства свого внутрішнього світу, що є на думку автора показником наявності у підлітків даної категорії компенсаторного потенціалу, готовності подолати негативну ситуацію, що пов'язана із хворобою. Для підлітків з ВПС старшої вікової категорії (14-17 років), крім перерахованих особливостей образу „Я" характерні також тенденція до самообвинувачення, інтрапунітивність, у самооцінці ними встановлюється залежність категорії „Щастя" від категорії „Здоров'я" (що несприятливо для успішної соціальної адаптації хворих); в оцінці „Як мене бачать батьки" проявляється протиріччя між прагненням підлітків до самостійності і батьківським ставленням. У більшості підлітків з ВПС

спостерігається порушення в усвідомленні захворювання, багато із них високо оцінюють себе за шкалою „Здоров'я".

Дослідження E. Rivlin [41] психологічних проблем дітей та підлітків із опіками та їх наслідками показали підвищену тривожність, розчарування, депресивність, залежність від батьків. Результати реабілітації опікових хворих залежали від їх психологічного статусу, рівня тривожності, Я-образу, переживання та соціальних зв'язків.

Дослідження особливостей розвитку особистості хворої дитини, проведені В. Ковалевським [16] показали, що хронічне захворювання, незалежно від нозології, ставить дитину у дефіцитарну ситуацію розвитку, головними особливостями якої є протиріччя між прагненням дитини здійснити важливу для її розвитку діяльність та бар'єрами, які визначаються ситуацією хвороби. Автор зазначає, що зміни пізнавальної активності дитини, обмеженість її спілкування із дорослими інфантилізують дитину.

Л. Обухова, Т. Рябова та ін. досліджували феномен егоцентризму у підлітків з інвалідністю. Отримані дані дозволили авторам зробити наступні висновки: підліток з інвалідністю менше концентрується на власних думках і переживаннях ніж здорові однолітки; мала залученість підлітків з інвалідністю у сумісну діяльність з іншими людьми заважає їм переживати дійсність, утруднює формування ідентичності [27].

Дослідження Т. Дорофєєвої особистісних проблем і психологічних особливостей хворих м'язовими дистрофіями дозволили автору зробити такі висновки: ізоляція, усвідомлення тяжкості хвороби та невизначеність майбутнього формують практично у всіх дітей даної категорії характерологічні особливості у вигляді демонстративних і агресивних рис, часто у дитини формується викривлене власне „Я", заниження самооцінки („Я" не такий як всі) [12].

Певні індивідуально-особистісні особливості дітей та підлітків із фізичними аномаліями та несприятливі сімейні умови сприяють викривленому розвитку самосвідомості. Формування самосвідомості та самооцінки розглядається дослідниками як результат засвоєння, інтеріоризації дитиною певних параметрів ставлення до неї батьків: неприязнь, відчуженість, відсутність поваги переходять у дефект самоставлення аж до неприязні до себе – власним рисам, фізичній зовнішності. В свою чергу образ „Я" дитини, що активно формується може входити у протиріччя між батьківськими уявленнями про дитину і емоціональним ставленням до неї. Образ „Я" і самооцінка дитини в такому випадку будуть містити риси додаткові або захисні, що транслюватимуться через батьківське ставлення та виховання. Емансипація та автономізація самооцінки остаточно оформляються у підлітковому віці, і переважна орієнтація на оцінку значущих інших або на власну самооцінку стає показником стійких індивідуальних відмінностей, які характеризують цілісний стиль особистості.

Серед механізмів патологічного формування особистості у людей з особливими освітніми потребами ведуча роль належить реакції особистості на усвідомлення дефекту, фізичної неповноцінності. Негативно впливають на розвиток особистості також такі фактори, як рання соціальна деривація, тобто ізоляція від однолітків у зв'язку з фізичним недорозвитком, а також неправильне виховання та своєрідне ставлення оточуючих до людини з інвалідністю.

Дослідження впливу батьківського ставлення на самооцінку дітей та підлітків з інвалідністю J. Magill, N. Hurlbut, V.Gecas, G.Bachman показали позитивний взаємозв'язок між самооцінкою дитини та якістю психологічного клімату сім'ї. Так, дружні відносини у родині вибудовують лінію прийняття підлітка іншими людьми і позитивно впливають на його власну самооцінку.

Найбільш поширеним варіантом відносин батьків з дитиною з інвалідністю є гіперопіка. Батьки сприймають хвору дитину як таку, що має певні негативні якості (не ходить або погано ходить, погано говорить і т. ін.). Увага батьків в першу чергу сконцентрована на лікуванні такої дитини, а не на розвитку її особистісної сфери.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники переконані в тому, що фізичний дефект, що виступає в ролі функціонального обмежувача можливостей взаємодії людини з середовищем, викликає не тільки значне погіршення соматичного стану хворих, але й часте виникнення порушень особистісного функціонування.

О. Купрєєвою досліджувались особливості „Я-концепції" інвалідів з дефектами кінцівок. Науковець дійшла висновку, що інвалідизуючий фізичний дефект впливає передусім на емоційно-оціночну складову „Я-концепції" молодих людей. Результати дослідження свідчать про наявність суттєвих проблем і в сфері міжособистісної взаємодії. Переважають неконструктивні типи міжособистісної взаємодії, гіперідеалізація значущих людей, схильність ворожо сприймати соціальне оточення посилює орієнтацію на спілкування у вузькому колі близьких людей. Неадекватність самосприйняття та сприйняття оточуючих людей призводить до деструкції спілкування та обумовлює ізоляцію особи з інвалідністю від макросоціального оточення [21].

На думку Л. Виготського, Б. Зейгарніка, О. Соколової та інших дослідників, фізичний недолік обумовлює зміну всієї соціальної позиції дитини. Особливості особистості дітей та підлітків із порушеннями фізичного розвитку давно привертали увагу спеціалістів, однак проблема вивчення механізмів формування цих особливостей залишається актуальною і сьогодні. Історично дослідження психічних особливостей у осіб із фізичними дефектами проводилося різними авторами у клініко-психологічному аспекті і порушували проблеми патології особистості.

Автори більшості досліджень про які йшлося вище та багато інших, виходять із теоретичних принципів, які розроблені Л. Виготським та А. Адлером стосовно розвитку аномальних дітей та підлітків. Вони звертають

увагу на той факт, що у результаті первинного порушення виникають вторинні відхилення у психічному розвитку. Велике значення має і ступень дефекту, що обумовлює не тільки кількісні, але і якісні зміни у розвитку особистості. Особливості аномального розвитку обумовлені також і часом виникнення первинного дефекту, часом його формування [1].

L. Pozar, M. Andreansky [40] також звертають особливу увагу на необхідність розрізнення первинного дефекту та вторинної симптоматики порушення психічного розвитку.

Своєрідність патогенезу формування особистості у дітей із інвалідністю та з хронічними захворюваннями у значній мірі обумовлено наявністю фактору дефіциту соціальних впливів і сенсорних стимулів. Ці особливості відносять їх до одного із видів асинхроній розвитку: патологічному формуванню дефіцитарного типу, серед механізмів якого вирішальну роль мають реакція на усвідомлення дефекту, соціальна деривація, неправильне виховання та своєрідне ставлення оточуючих до такої дитини.

Будь-який паталогічний соматичний стан незалежно від того, яка його біологічна природа, який орган або функціональна система уражені, ставить людину у психологічно особливі життєві обставини та порушує збалансованість взаємодії людини із середовищем. При такому порушенні недостатність психічних або фізичних ресурсів людини для задоволення актуальних потреб, побоювання, що пов’язані із можливою нездатністю реалізувати значущі прагнення в майбутньому, а також з тим, що нові вимоги середовища можуть виявити неспроможність, є джерелом тривоги.

Завданнями освіти дітей з особливими освітніми потребами є спрямування на їх повну соціальну інтеграцію у суспільство, на досягнення максимально можливого розвитку з урахуванням індивідуальних особливостей дитини. Але з робіт по проблемам інклюзії відомо, що в галузі освіти лишається проблема неготовності педагогів до навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Все це свідчить про необхідність соціально-психологічної та психолого-педагогічної просвіти населення та проведення спеціального навчання батьків, здорових школярів, студентства та педагогічного персоналу, спрямованого на зміну соціальних установок та стереотипів по відношенню до людей з інвалідністю.

Ставлення здорового оточення до дітей та молоді з особливими освітніми потребами в багатьому визначає ефективність навчання та інтеграції у суспільство в цілому. Позитивне ставлення, розуміння та прийняття педагогами та здоровими однолітками людей з інвалідністю впливає на їх розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

Навчання дітей та молоді з особливими освітніми потребами надає їм потенційних можливостей приймати повноцінну участь у житті колективу школи або вищого навчального закладу, спілкуванні із однолітками. Однак ці можливості не завжди можуть бути реалізовані через небажання здорових

однолітків контактувати з однолітками з інвалідністю, через пасивне ставлення до них з боку педагогічного колективу.

За результатами досліджень зарубіжних авторів встановлено, що ставлення здорових до осіб з інвалідністю характеризується як відверто негативне, в той же час співчутливе, із чемним ігноруванням та має характер домінування-підкорення, коли здорові отримують в тому або іншому вигляді владу над тими, хто має відхилення у розвитку.

У деяких дослідженнях підкреслюється амбівалентний характер ставлення здорових до хворих. З одного боку неприйняття та ворожість, з іншого – симпатія та співчуття [4, с. 330].

Російським науковцем Н. Большуновою було проведене дослідження особливостей ставлення молоді до своїх однолітків, які мають відхилення у розвитку. Аналіз матеріалів дослідження показав, що абсолютна більшість опитуваних відчувають по відношенню до осіб з інвалідністю співчуття, почуття жалю (47%), однак значна кількість молодих людей (38%) поряд із співчуттям відчувають дискомфорт, і тільки 3% захоплюються мужністю та стійкістю осіб з інвалідністю. В опитуванні взяли участь тільки студенти соціономічного профілю, зокрема студенти-психологи, для яких допомога людям з проблемами у розвитку є професійно важливою якістю. Значна кількість респондентів (71%) даного опитування вважають, що ставлення суспільства до потреб осіб з інвалідністю можна характеризувати як байдуже. 19% опитуваних називають це ставлення ворожим. Таким чином результати даного дослідження підтверджують, що у суспільстві відсутнє конструктивне та адекватне ставлення до проблем інвалідів. В кращому випадку це ставлення характеризується жалем та співчуттям, у гіршому – неприйняттям, страхом, ворожнечим ставленням до цих проблем. Однак існує ще один важливий аспект ставлення до людей з інвалідністю. Про нього говорять ті респонденти (3%), які вказують, що захоплюються силою духу цієї категорії людей, їх здатністю до подолання життєвих труднощів [7, с. 99-107]. На нашу думку, це говорить про те, що життєве завдання людини з інвалідністю не тільки в тому, щоб ефективно пристосуватись до світу „нормальних" людей, але і в тому, щоб реалізувати власну суб'єктність у вчинку подолання себе, у вчинку вибору повноцінного людського життя не зважаючи на свої обмежені можливості. Причому, вирішуючи це завдання для себе, особа з інвалідністю одночасно об'єктивно здійснює особливу місію, особливе призначення. Вона стає тим, хто своїм життям розкриває для інших можливість подолання життєвих труднощів, є однією з головних засад духовного життя людини.

Нами було проведене опитування здорових студентів, яке дозволило визначити особливості ставлення їх до своїх однолітків з особливими освітніми потребами. За даними анкетування, при визначенні позитивних якостей осіб з інвалідністю, 82% надали перевагу таким якостям, як терпіння та наполегливість у досягненні мети. 15% респондентів обрали доброзичливість; 3% – працездатність. При відповіді на питання: „Які негативні якості, на Вашу

думку притаманні особам з інвалідністю?”, 52% обрали „надмірне почуття жалю до себе”; 20% – недовіра до оточуючих; 22% – недостатня ініціатива; 6% – заздрість. При відповіді на питання „Які почуття викликають у Вас особи з інвалідністю, які отримали професійну освіту та виконують кваліфіковану роботу?”, 61% опитуваних обрали варіант „викликають почуття поваги і навіть захоплення”; 31% – велику повагу; 6% – деяку повагу; 2% – жодних почуттів. Зазначимо, що в опитування взяли участь студенти соціономічного профілю (130 осіб), для яких допомога людині з інвалідністю є професійно важливою. Отже, отримані дані дають можливість в цілому охарактеризувати ставлення здорових студентів до своїх однолітків з особливими освітніми потребами як позитивне. Визнаючи у якості найбільш притаманних інвалідам рис терпіння, респонденти визнають величезну кількість труднощів та проблем, з якими доводиться стикатись студентам з інвалідністю.

Л. Виготський наголошував: „Відчуття або усвідомлення малоцінності, яке виникає внаслідок дефекту є оцінкою власної соціальної позиції, що стає головною рушійною силою психічного розвитку. Шлях до досконалості пролягає крізь подолання перешкод, забруднення функції є стимулом до її підвищення” [8, с. 46].

Із цією думкою не можливо не погодитись, адже існують приклади життя таких великих людей, як Л. Бетховен, К. Демулен, сліпоглухоніма О. Келлер (видатна письменниця, проповідник оптимізму). Унікальні приклади Ольги Скороходової та Олександра Суворова доводять, що навіть сліпоглухонімі люди здатні до необмеженого розумового та гармонійного особистісного розвитку.

Сліпоглуха Ольга Іванівна Скороходова (1911–1982) втратила слух та зір у віці 5 років. Однак, навчилася говорити, читати та писати. Відома тим, що не дивлячись на свій тотальний дефект, зуміла зайняти гідне місце у суспільному житті, стати відомим науковцем та письменницею. Широко відома її книга „Як я сприймаю, відчуваю та розумію навколишній світ”.

Олександр Васильович Суворов, – професор, доктор психологічних наук. Сліпоглухонімий із раннього дитинства, приречений на німоту, він навчився говорити, читати та писати, закінчив школу та МГУ, став кандидатом, а згодом доктором психологічних наук, професором Університету Російської Академії освіти. Його книги (більше 20 видань) перекладені на більшість європейських мов. Суворова називають „винахідником педагогіки людяності”. Ідеї дослідника мають велике значення і для нашого дослідження.

Застосовуючи метод саморефлексії, А. Суворов провів спостереження та аналіз особливостей розвитку власної особистості на різних вікових етапах. На його думку, становлення та розвиток (саморозвиток) особистості – складні процеси у всіх людей, а не тільки у тих, які мають ті або інші форми фізичної інвалідності. Зрозуміло, що інваліду треба стати особистістю, незважаючи на свій дефект, свої особливості. Але й у відносно здорової людини теж є свої особливості, як то імпульсивність, флегматичність, несприятливі обставини у

сім'ї, школі і т. ін. На основі проведеного аналізу, дослідником розроблено новий підхід до особистісної реабілітації дітей з інвалідністю, суть якого полягає в тому, що психологічні проблеми інвалідів є лише концентрованим відображенням найбільш загальних та актуальних проблем, які стоять перед людством [32].

Проведений теоретичний аналіз показав, що дослідження проблем дітей та молоді з особливими освітніми потребами здебільшого проводилися у клінічному руслі та спрямовані, головним чином, на виявлення психічної патології, впливу соматичного дефекту на психічний стан людини, розгляду особистісних реакцій на хворобу та ін. Психологічні проблеми навчання та виховання даної категорії досліджувались в основному орієнтовно специфіки захворювання або дефекту. Сьогодні маємо ситуацію, коли в одній студентській групі навчаються кілька молодих людей з різними нозологіями. Здобуття освіти, професії є надзвичайно важливим фактором у житті кожної людини, а для особи з інвалідністю це набуває особливого значення. Вітчизняний та зарубіжний досвід показує, що діти та молодь з особливими освітніми потребами мають ряд невирішених психологічних проблем, які пов'язані з негативним впливом їх мікросоціального оточення та психогенною травматизацією в зв'язку із наявністю фізичного (соматичного) дефекту. Для них характерні дезаптаційні прояви та кризи, що виявляються у перенапруженні емоційної сфери та поведінкових порушеннях.

У процесі навчання та професійної підготовки дітей та молоді з особливими освітніми потребами не завжди повно враховуються особливості розвитку їх особистості. Наслідком цього є зниження активності учнів у навчальному процесі, їхнє невміння оцінювати і співвідносити свої можливості з професійними вимогами, що в подальшому негативно впливає на інтеграцію людини з особливими освітніми потребами у активне життя суспільства.

Навчання та професійна підготовка до трудової діяльності представляються серйозною і важкою задачею. Однією з актуальних у цьому плані є проблема встановлення відповідності між зростаючими вимогами суспільства до особистості професіонала, з одного боку, та з можливостями, інтересами і здібностями особи з інвалідністю, з іншої. У зв'язку з цим, при навчанні студентів з особливими освітніми потребами виникають значні труднощі. Їхньому подоланню сприяє врахування психологічних особливостей учнів та студентів з особливими освітніми потребами.

Складність розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами вимагає ретельного пошуку методологічного підходу адекватного гуманістично спрямованій професійній підготовці, яка не можлива без урахування індивідуальних особливостей, специфіки розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах навчання у закладі вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Адлер А. Наука жить / пер. с англ. и нем. Киев : Port-Royal, 1997 288 с.
2. Акатов Л. И. Специальная развивающая среда и ее роль в системе социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. *Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями : Российский журнал социальной работы*. 1997. № 2.
3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей. Київ, Університет „Україна", 2003. 348 с.
4. Актуальные проблемы специальной психологии в образовании : сб. докл. межрегион. науч.-практ. конф. : В 2-х ч. Новосибирск, 2002. 450 с.
5. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Львов, 1988. 270 с.
6. Братусь Б. С. Аномалии личности. Москва : Мысль, 1988. 304 с.
7. Большунова Н. Я. О системе ценностей в психокоррекционной работе. *Актуальные проблемы специальной психологии в образовании* : сб. докл. Межрегион. науч.-практ. конф. : В 2-х ч. Новосибирск, 2002. 450 с.
8. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. Москва : Пед-ка, 1983 368 с.
9. Горбатова М. Л. Патохарактерологические особенности инвалидов молодого возраста с врожденным пороком сердца / Психологические исследования в практике врачебно-трудовой экспертизы и социально-трудовой реабилитации. *Сборник научных трудов*. Москва. 1989. С. 83–89.
10. Готовність учня до профільного навчання / упоряд. : В. Рибалка. ; за заг. ред. С. Максименка, О. Главник. Київ : Мікрос-СВС, 2003. 112 с.
11. Григорьева В. Н. Психосоматические аспекты нейрореабилитации. Хронические боли. Нижний Новгород : Изд-во Нижегородской гос.медицинской академии, 2004. 420 с.
12. Дорофеева Т. В. Психологические особенности больных мышечными дистрофиями и пути социально-психологической помощи им. *Конгресс по детской психиатрии* : материалы конгресса. Москва : РОСИНКЕС, 2002. С. 220–224.
13. Исаев Д. Н. Формирование внутренней картины болезни у детей и психосоматическая ситуация. *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2001. №1. С. 20–27.
14. Калыжнюк Э. С., Шевченко Ю. С. Роль личностных реакций в патологии формирования характера при ДЦП. *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С.Корсакова*. 1985. №3. С.416–420.
15. Клопота Є. А. Особливості формування „Я-образу" в осіб з вадами зору : автореф.дис…канд. психол.наук. Харків, 2004 22 с.
16. Ковалевский С. Особенности развития личности соматически больного ребенка. *Конгресс по детской психиатрии* : материалы конгресса. Москва : РОСИНКЕС, 2002. С. 226.
17. Комар Т. Особливості розвитку ціннісно-потребової сфери студентів з обмеженими можливостями *Психологія і суспільство*, 2003. №4 С.110–117.
18. Корнилова И. Г. Личностное своеобразие и его роль в процессе социализации подростков с патологией зрения. *Дефектология*. 2001. №2. С.3–13.
19. Костылева П. А. Особенности адаптации к учебной деятельности учащихся классов компенсирующего обучения. *Социальное здоровье ребенка и семьи: защита, помощь, возвращение в жизнь :* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 1998.
20. Крет Я. В. Корекція психофізичного розвитку глухих дітей старшого дошкільного віку : автореф.дис…канд. психол.наук. Київ, 2000 17 с.
21. Купреева О. И. Особливості „Я-концепції" дорослих інвалідів з ампутаційними кінцівками : автореф.дис…канд. психол.наук. Київ, 2003.
22. Мамайчук И. И., Воробьева О. В. Психологическое изучение личностных особенностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Восстановительное лечение детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата : сб. науч. работ /*

Ленинградский научно-исследовательский детский ортопедический институт им. Г.И. Турнера. Ленинград, 1984. С. 3–9.

23. Мастюкова Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. Москва, 2002. 303 с.

24. Михайлова О. Ю. Психологічні особливості морального виховання глухих і слабочуючих дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку : автореф. дис…канд. психол. наук. Київ, 2001 23 с.

25. Мясищев В. Н. Психология формирования и развития личности. Москва, 1981. 337 с.

26. Немкова С. Психологические аспекты реабилитации детей-инвалидов. URL : http://psychology.net.ru.

27. Обухова Л. Ф., Рябова Т. В., Гуслова М. Н. Феномен эгоцентризма у подростков-инвалидов. *Вопросы психологии*. 2001. № 3. С. 7–15.

28. Пономарьова О. Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку : автореф.дис....канд.психол.наук: 19.00.07./ ЦІППО АПН України. Київ, 2002. 20 с.

29. Романенко О. В. Особливості формування Я-образу у школярів з дитячим церебральним паралічем : дис…канд.психол.наук. Київ, 2003. 188 с.

30. Рохлин Л. Л. Сознание болезни и его значение в клинической практике. Клиническая медицина. 1957. № 9. С. 11–20.

31. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. Москва : Изд-во МГУ, 1989. 215 с.

32. Суворов А.В. К теории и практике взаимной человечности. *Философско-педагогический анализ проблемы гуманизации образовательного процесса* : *сб., научных статей. Вып. 1. / Под ред. Лобастова Г.В*. Москва, МИДА, 1998. С. 73–96.

33. Султанова А. С. Внутренняя картина болезни подростков, перенесших операцию при врожденном пороке сердца : дис. ... канд. психол. наук 19.00.04. Москва, 2000 236 с.

34. Таланчук П., Конопляцька Д. Комплексний підхід до проблем інвалідів: статистика, дійсність, майбутнє. *Соціальний захист*. №11. 56 с.

35. Томчук М. І. Соціально-психологічні проблеми розвитку особистості з особливими потребами. *Підготовка соціального працівника: надбання, проблеми, перспективи : збірник наукових праць за результатами всеукраїнської конференції*. Хмельницький, 2003. С. 58–60.

36. Черниченко В. К проблеме адаптации студентов с ограниченными возможностями физического здоровья в студенческой среде. URL : http://skbs.ru/search/textview.

37. Breitkopf L. Emotionale Reaktionen von Kindern auf den Krankenhau-saufenthalt. 1990 Feb; 45 (1): p. 3-8.

38. Calek O. Sebepojeti u zrakove pos tizenych z hlediska. Koncepte sebevedomi osobnosti. Psychologia a patopsyhologia dietata., 1982, № 2, s.145-163.

39. Helman C.G. Psyche, soma, and society: the social construction of psychosomatic disorders. Cult Med Psychiatry 1985 Mar;9(l): p.26.

40. Pozar, L., Andreansky M., Jakabcic. I. Predbezne vyskumu cestnos ti anezistnosti u postihnutych jedincov.// Zbornik PdF UK Paedagogica specialis,1985, SPN Bratislava. S.3-13.

41. Rivlin E. Psychological assessment of burned children/ adolescents in medico-legal cases: issues, Problems, Progress. *Конгресс по детской психиатрии* : материалы конгресса. Москва : РОСИНКЕС, 2002. С. 231.

5.3. Методологічні підходи до вивчення проблеми гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами при навчанні за соціономічним профілем

Проблему гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами за соціономічним профілем ми розглядаємо, виходячи з праць Г. Балла, Ю. Гільбуха, І. Зязюна, Г. Костюка, Є. Климова, В. Козакова, Є. Мілеряна, Н. Ничкало, В. Семиченка, Ю. Трофімова, Н. Чепелєвої, С. Сисоєвої, Т. Яценко та ін.

Особистість студента з особливими освітніми потребами потребує особливої уваги. Намагаючись допомогти цьому контингенту студентів в їх особистісному та професійному розвитку, потрібно постійно пам'ятати про відтворення рівноваги, компенсацію внутрішньоособистісних порушень. Це вимагає гуманного, милосердного і дбайливого ставлення до студентів, які позбавлені можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного розвитку.

Проблема гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами соціономічного профілю породжує питання про розробку і запровадження такого варіанту особистісного підходу, який передбачатиме такий спосіб організації гуманістично спрямованого, індивідуально-розвиваючого навчання, який включатиме в якості обов'язкової складової психолого-педагогічну підтримку студентів-інвалідів на всіх етапах професійної підготовки. Нами пропонується використання особистісно-гуманістичного підходу. Базові ідеї та теорії, на яких ґрунтується розробка даного підходу можуть бути представлені у такий спосіб:

1. Ідеї гуманізму в навчально-виховному процесі;
2. Ідеї розвитку особистості в умовах підготовки до професійної діяльності за соціономічним профілем;
3. Ідеї побудови та реалізації особистісного підходу;
4. Теорії соціальної ситуації розвитку і сверхкомпенсації Л. Виготського, що розкривають можливості інваліда стати соціально активним членом суспільства;
5. „Педагогіка людяності" А. Суворова;
6. Теорії соціалізації, що розкривають роль виховного й освітнього процесу в становленні особистості як активного члена суспільства;
7. Гуманістично спрямовані психолого-педагогічні уявлення про процес здійснення психологічної допомоги та супроводу процесу навчання;
8. Ідеї „незалежного життя" інваліда, що дозволяють побачити в новому ключі обов'язки суспільства стосовно молодої людини з інвалідністю.

Принцип гуманізації визначає сучасні моделі взаємодії між суб'єктами освітнього процесу. Цей принцип визначає гуманістичний підхід до кожного студента через надання допомоги в саморозвитку, вихованні культури ставлення до себе, людей, суспільства.

У прагненні створити гуманістичну модель навчально-виховного процесу різні вчені пропонують доволі широкий діапазон поглядів та ідей. Розглянемо деякі наявні психолого-педагогічні концепції, на основі яких ґрунтується даний процес.

Гуманістичні погляди В. Сухомлинського пов'язані з проголошенням самостійності особистості учня в навчально-виховному процесі. Тобто, на першому плані цього процесу має знаходитись дитина з її інтелектом, творчими здібностями, духовним світом, волею.

Основоположною особливістю цього є перспективний, оптимістичний підхід до кожного вихованця. З великою вірою В. Сухомлинський ставився до дитини, поважав її сили та можливості, вважаючи, що немає жодної нормальної дитини, яка була б нездатною чи бездарною. Він вважав, що кожний учень розвивається своїм своєрідним шляхом, кожний розумний і талановитий по-своєму. Майстерність і мистецтво виховання всебічно розвиненої особистості полягає в умінні педагога відкрити буквально перед кожним, навіть найординарнішим, найважчим в інтелектуальному розвитку вихованцем ті сфери розвитку його духу, де він може досягти вершини, виявити себе, заявити про своє Я, відчути себе духовно багатим. Цією сферою, на думку Василя Олександровича, є моральний розвиток [13].

Для Ш. Амонашвілі поняття „гуманне навчання", з одного боку, пов'язане з необхідністю зміни старого імперативно-авторитарного способу функціонування системи освіти на новий, побудований на засадах гуманізму та співробітництва між учителями, учнями, батьками, адміністрацією шкіл, сіл, міст, а з іншого боку – з гуманізацією самого процесу навчання та особистостей його учасників. Фундаментом всього процесу навчання Ш.Амонашвілі вважає характер спілкування педагога з учнями і окреслює два його типи: імперативний та гуманістичний. Перший тримається на різного роду тиску з боку вчителя (страх оцінки, покарання та ін.), а другий – на рівноправній співпраці педагога з учнями, довірі та взаємній повазі. Гуманістичний тип спілкування, на думку автора, поступово переходить у нову гуманну педагогіку [2].

І. Трубавіна пропонує власне визначення такого терміну, як „гуманістична педагогіка". На думку дослідника, це педагогіка, яка ставить дитину у центр виховання як найвищу цінність, розуміє її як неповторну, унікальну особистість, якій притаманні свої особливості, здібності"[12].

На думку С. Гончаренко, під гуманізацією освіти слід розуміти „переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях " [6].

У дослідженнях російських вчених А. Бєляєва, М. Бітянова, Н. Лєбєдєва, В. Шаповалова зазначається, що гуманістичне середовище та ставлення з боку викладачів формують особистісно значущі якості студентів [1].

Розглянемо ідеї розвитку особистості в умовах підготовки до професійної діяльності соціономічного профілю. Починаючи з 70-х років минулого століття ідеологічний та командно-бюрократичний підходи до підготовки спеціалістів соціономічного профілю в зв'язку з „відкриттям" у суспільстві „людського фактору" почали поступатись академічному підходу. Але орієнтація на розвиток переважно інтелектуальної сфери не відповідала потребам суспільства та запитам професійної практики. Зміни соціально-економічної ситуації країни, актуалізація нових цінностей в освіті сформували запит суспільства на фахівців соціономічного профілю, представників „допомагаючих професій" нового типу. Суспільство потребує фахівця високої культури, здатного до рефлексії, до корекції власних дій і вчинків, здатного не тільки говорити, але й слухати, розуміти іншого. Все це пов'язано із духовністю, із пізнанням цінностей особливого, іншого, з установкою на розуміння, з прагненням допомогти кожному, захистити слабких.

Професійна діяльність представників „допомагаючих професій" спрямована перш за все на людей, які потрапили в життєво складні обставини або мають значні труднощі в зв'язку з хворобою, інвалідністю, втратою роботи, з вихованням дітей або через наслідки психотравмуючих ситуацій і т. ін. При цьому, одним з найважливіших принципів цієї роботи є не тільки надання різних видів допомоги (як-то психологічна, соціально-економічна, соціально-правова та ін.), але і мобілізація внутрішніх ресурсів людини для вирішення власних проблем. Виходячи з цього можна стверджувати, що для фахівця даного профілю важливими є не лише суто професійні знання та уявлення про особливості та методи роботи з людьми; більш важливими є спеціальні знання, що необхідні для організації власного мислення і уміння розібратись у ситуації, що включає осмислення життєвих задач, а також задач специфічних, котрі постають перед людьми через виникнення проблем.

Об'єкт професійно-соціономічної діяльності має подвійну природу: з одного боку, це елементи соціальної культури, які використовує фахівець для вирішення задач надання допомоги людині, а з іншого – це власне ця людина у всьому багатстві свого внутрішнього світу. На нашу думку, професійно засвоїти таку діяльність можливо лише на індивідуально-особистісному рівні, тому підготовка молоді до професій соціономічного профілю повинна базуватись на освітніх технологіях, що забезпечуватимуть професійно-особистісний розвиток та саморозвиток. Соціономічні професії пред'являють до свого суб'єкта безліч не тільки перерахованих вище, але й інших вимог, серед яких одне з ключових місць, на наш погляд, займає емпатія. У національній культурі завжди цінувались такі якості як почуття жалю, співчуття, а духовне відродження суспільства пов'язувалось із вірою в любов, милосердя, розуміння

почуттів іншої людини. До розвитку цієї проблеми внесли свій вклад П. Блонський, Г. Балл, І. Зязюн, К. Ушинський та ін.

Однією з головних професійно-значущих якостей представника соціономічного профілю повинна бути саме емпатійність, яка забезпечує конструктивну взаємодію між професіоналом та клієнтом та сприяє позитивним змінам у формуванні особистості. До теперішнього часу накопичилася достатньо велика кількість підходів до проблеми емпатії як психологічного феномена. В них емпатія розглядається: як емоційний процес, емоційний відгук на переживання, схвильованість іншого (Г. Андреєва, Т. Гаврилова, О. Ковальов, М. Обозов, Д. Адерман, В. Прайс, Е. Стотланд та ін.); як когнітивний процес, тобто процес розуміння переживань, почуттів іншого (О. Сопіков, П. Короленко, В. Зав'ялов, Р. Даймонд, С. Махоні, А. Вілмер та ін.).

Повертаючи до проблеми підготовки до професій типу „людина – людина", хотілося б відзначити, що існує чимало прикладів, коли саме люди з інвалідністю могли дуже успішно виконувати як функцію надання соціальної допомоги, підтримки або захисту, так і функції виховну, навчальну, розливальну. Якщо виходити зі специфіки роботи педагога, психолога, соціального педагога, профконсультанта та інших представників соціономічних, гуманітарних професій, то суть їх можна звести до декількох основних моментів:

- по-перше, це допомога в прилученні до загальнолюдської культури, включаючи і засвоєння визначених знань, способів поведінки (життя) у суспільстві й усвідомлення існуючих суспільних проблем;

- по-друге, це допомога у знаходженні свого місця в соціумі, у соціально-професійній конкретній групі і колективі, а також у суспільстві (культурі) в цілому. При цьому очікується формування саме активної життєвої позиції учнів (вихованців, клієнтів) що, у свою чергу, припускає активність (особистісна небайдужість, причетність суспільним проблемам) і самого педагога, психолога, профконсультанта;

- по-третє, така організація освітньо-виховної діяльності педагога і психолога, при якій їхні вихованці стають справжніми особистостями й індивідуальностями. Природно, чим більш різноманітними (несхожими один на одного) виявляються учні, тим у більшому ступені вдалося педагогові або психологові реалізувати у своїй роботі особистісний підхід. Але, при цьому і педагог, і психолог повинні бути особистостями, тобто демонструвати своїм учням зразок гідної, але одночасно і неординарної поведінки.

Аналіз результатів теоретичних досліджень, присвячених проблемі розвитку особистості в умовах професійної діяльності соціономічного профілю, дозволяє виділити кілька органічно пов'язаних напрямків:

1. Створення умов для засвоєння студентами необхідної інформації в галузі етики, моральних стандартів сучасного суспільства, етичних аспектів діяльності спеціалістів соціономічного профілю;

2. Створення умов для розвитку у студентів позитивних моральних орієнтацій, прийняття загальнолюдських і професійних етичних установок.

3. Створення умов для розвитку і саморозвитку особистості, що забезпечуватимуть розуміння проблеми клієнтів, а також наслідків рішення цих проблем у процесі надання допомоги.

І якщо для реалізації першого напрямку створюються та визначаються інформаційно-методичні основи, як то введення нових гуманітарних курсів і дисциплін, то реалізацію других напрямків утруднює цілий ряд об'єктивних факторів, зокрема мала кількість часу на практичну професійну діяльність студентів. І тут, на нашу думку, спільне навчання здорових студентів і студентів-інвалідів стає фактором реалізації напрямків гуманізації професійної підготовки соціономічного профілю. Здорові студенти мають можливість спілкування із тими, хто потребує допомоги, тобто вже у процесі навчання студенти матимуть можливість надавати допомогу тим, хто її потребує. З іншого боку, ніхто так не розуміє страждань, як той, хто пройшов через них. Отже, особа з інвалідністю, як ніхто інший розуміє як потрібно допомагати іншим людям. Інвалід завдяки власному досвіду знає, які слова потрібні людині у подібній ситуації, а які можуть ще більше образити. Для нашого дослідження важливо одночасно вирішити (ототожнити) в єдиному процесі професійної підготовки з одного боку проблеми особистісного розвитку студентів-інвалідів, з іншого – проблеми морального саморозвитку здорових студентів. Адже моральні переконання виникають у особистості в результаті оволодівання нею суспільних моральних норм та принципів, їх апробації у поведінці. У процесі сумісного навчання відносно здорові отримають можливість моральної практики, тобто реального спілкування з тими, хто потребує їхньої допомоги. На нашу думку, цей фактор, як ніякі розмови та переконування надасть можливість молодій людині „потренувати" власну доброту, відчути себе потрібним по-справжньому.

Вирішуючи завдання гуманізації професійної підготовки розглядаємої категорії студентів, перш за все потрібно орієнтуватись на особистість майбутнього професіонала з всіма її індивідуальними особливостями, потребами, властивостями. Важливим для подальшого дослідження є те, що вирішальне значення у процесі соціальної адаптації та інтеграції мають індивідуальні особливості молодої людини, які представляють собою компенсаторний потенціал особистості та дозволяють виробити адекватні умовам середовища форми поведінки та життєдіяльності. При цьому важливу роль грає сучасна та ефективна діагностика, профілактика та корекція поведінкових, психологічних, патохарактерологічних порушень. Ці завдання повинні вирішуватись з огляду на знання особливостей особистості дітей та молоді з інвалідністю. Вивчення особистості у психологічній науці здійснюється за різними напрямами та підходами, але, на нашу думку головним методичним підходом до проблеми гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами має стати саме особистісний

підхід. Підтвердження цьому знаходимо у великій кількості наукових джерел, аналіз яких дозволяє стверджувати про необхідність створення системи особистісного підходу як головного принципу гуманізації професійної підготовки студентів з особливими освітніми потребами.

В умовах особистісно орієнтованої професійної підготовки студент спрямований переважно на себе і свої можливості, що визначаються його внутрішнім потенціалом. А.Маслоу зазначав, що особистіснооріентоване професійне навчання з опорою на внутрішні потенції особистості, на розвиток самоактуалізації і самоконтролю забезпечуватиме самореалізацію і саморозвиток студента, творче здобування знань і формування якостей особистості. Цілеспрямована самоактуалізація і самореалізація особистості створює найбільш оптимальні умови ефективності навчання [7].

У дослідженнях Г.Костюка, Ф.Іващенка, Т.Кудрявцева, В.Моляко, В.Рибалка та ін. науковців особистісний підхід розглядається як науковий принцип, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості. Мета, яку реалізує особистісно-зорієнтована навчально-виховна модель, – розвиток особистості учня з урахуванням його можливостей і схильностей. Стратегія поведінки педагога за даної моделі полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють максимальному розкриттю можливостей індивідуального зростання учня (студента), стимулюють його внутрішні сили до творчого саморозвитку і самовдосконалення. Опора на особистісно-зорієнтований підхід створює умови, за яких кожен вихованець у самому собі та в інших бачить індивідуальність, поважає особисту гідність та гідність інших. Особистісна позиція педагога полягає у гуманістичному ставленні до учня як до найвищої цінності, як до мети, а не як до засобу. Сучасні вітчизняні науковці переконані в тому, що розробка особистісного підходу є надзвичайно складною теоретичною та практичною проблемою. Складність цієї проблеми зумовлена в першу чергу тим, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно – суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, адже психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність.

Л. Божович вважає, що особистістю слід вважати людину, яка досягла певного рівня психічного розвитку. Цей рівень характеризується тим, що у процесі самопізнання людина починає сприймати та переживати саму себе. Необхідною характеристикою особистості є її активність, що проявляється у здатності свідомо впливати на оточуючу дійсність, змінювати її у власних цілях, а також змінюватися самій заради досягнення поставленої мети. У цій моделі особистості психічні процеси та функції, особистісні якості та властивості представлені у вигляді певної структури, ценром якої є мотиваційна сфера. На думку дослідника, тільки через особистість ми можемо пізнати дитину, вивчити кожну окрему психічну властивість індивіда як особистості в цілому [9, с. 300].

Принцип особистісного підходу за К. Платоновим означає таке вивчення особистості, „...коли через особистість ,як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною особистістю" [8, с. 198]. На думку дослідника використання принципу системності у особистісному підході означає таке вивчення людського індивіда, коли через особистість, як через ціле, пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною особистістю. Сутністю особистісного підходу за Платоновим є перш за все розуміння самої особистості як сукупності внутрішніх умов, якими є структура її властивостей і якостей, через які преломлюються всі зовнішні дії. Дослідник побудував свою психологічну, динамічну, функціональну структуру особистості як системоутворюючий компонент особистісного підходу [8].

В. Чудновський, говорячи про сутність особистісного підходу, стверджує, що найбільшого психолого-педагогічнорго ефекту можна досягти, якщо впливати на здібності учня саме через його особистість, через внутрішній особистісний регулятор [14].

У сучасній педагогіці та психології вимоги до формування особистісного підходу порушувались у дослідженнях таких сучасних науковців: В. Давидов, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Столін, В. Татенко, Б. Федоришин та ін.

Останнім часом інтерес до особистісного підходу у педагогічній психології та педагогіці зростає. Дослідники здійснюють його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Пропонуються такі його форми, як „особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (О. Барабанщиков і М. Федоренко), „принцип діяльнісно-особистісного підходу"(В. Андреєв), „особистісно-діяльнісний підхід"(І. Зимня), „системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л. Деркач), „індивідуально-особистісний підхід" (О. Савченко) тощо [9].

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу у галузі педагогіки і психології професійної підготовки визначалися у дослідженнях Г. Костюка, Є. Климова, Ф. Іващенка, В. Рибалка В. Моляко, Е. Фарапонової, Г. Балла, С. Сисоєвої, Т. Яценко та ін.

Проблеми розробки особистісного підходу у сфері професійного самовизначення учнів розглядаються у працях С. Гончаренка, В. Федоришина, В. Синявського, Н. Побірченко, В. Панченка та багатьох ін.

Для нашого дослідження великого значення мають ідеї В. Рибалки. Дослідник розглядає особистісний підхід у професійній підготовці як науковий принцип, що забезпечує розуміння, пізнання, розвиток та самореалізацію особистості. За визначенням В. Рибалки, особистість – це суб'єкт свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, індивід із соціально зумовленою та індивідуально своєрідною системою психічних властивостей, що формується і виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом [10, с. 58]. Ретельний аналіз існуючих підходів до особистості (індивідуально-психоогічний, соціально-психологічний, віковий та діяльнісний, системно-психологічний) переконав дослідника у тому, що між даними підходами існує тісний взаємозвязок, а

„...особистісний підхід може виконати об'єднуючу роль по відношенню до розглянутих підходів" [10, с. 44].

В. Рибалка розглядає особистісний підхід як певну сукупність концептуальних і методичних засобів, які структурує у наступні складові:

1. Особистісний підхід повинен базуватися на цілісному, системному уявленні про особистість – з певною структурою психічних якостей особистості.

Необхідною складовою особистісного підходу є розробка та використання особистісно орієнтованого комплексу методів вивчення (психодіагностики), стимуляції, розвитку та реалізації творчого потенціалу людини.

Такий комплекс надасть можливість визначити індивідуальність і соціальність особистості студента з особливими освітніми потребами, сполучення властивих їй індивідуально визначених якостей.

2. Особистісний підхід має спиратись на цілісне уявлення про життєвий шлях особистості, охоплювати, по можливості, найбільш важливі, довготривалі, ключові періоди її становлення, враховувати, що життя людини має цілісну будову, характеризується певним сполученням ліній розвитку, накопичення, збагачення і трансформації притаманних особистості якостей та їх втілення у процесі та продуктах діяльності й поведінки.

3. Особистісний підхід повинен забезпечувати таке визначення індивідуально- та соціально-психологічних особливостей людини, яке б давало змогу прогнозувати, попереджати, виявляти і розв'язувати гострі особистісні проблеми людини і завдяки цьому запобігати втратам її творчого потенціалу, надавати їй адекватну допомогу у компенсації відхилень від норми, у становленні здорового способу життя, у здійсненні творчого розвитку та плідної діяльності й поведінки.

4. Особистісний підхід має бути представлений, реалізований у цілях, змісті й методах навчально-виховної роботи сучасної школи та професійної діяльності працівників на виробництві.

Виходячи з цього, В. Рибалка запропонував концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Як провідні в даній концепції обгрунтовуються три виміри: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та віковий, які відповідають вищезазначеним методологічним підходам та принципам психологічної науки. Дана концепція обгрунтовується як вихідний теоретичний компонент особистісного підходу.

Як відзначається в історії психології, розвиток особистості інваліда полімотивований і є процесом, що протікає по-різному, в залежності від умов зовнішнього середовища та особливостей індивіда (В. Бехтерев, А. Лазурский, Н. Ланге, И. Павлов, И. Сєченов).

Для розробки особистісно-гуманістичного підходу актуальними виступили ряд ідей Л. Виготського про те, що глибоке порушення здоров'я може призвести до переродження соціальних зв'язків, до зсуву всіх систем

поведінки, що необхідно зв'язати педагогіку виховання дітей з дефектами здоров'я з загальними принципами і методами соціального виховання і навчання, тобто забезпечувати соціальну активність людини (дитини) у системі навчальної діяльності і відносин. Цей процес можливий за умови інтеграції молодої людини з проблемами здоров'я в життєдіяльність студентської групи і при активному супроводі її з боку педагогів і психологів.

Л. Виготський показав, що дефект, тілесний недолік, може виступати фактором, що змінює відносини людини з навколишнім світом, з людьми. Вчений зауважив, що закономірності психічного розвитку є загальними по відношенню як до здорових дітей, так і до дітей з інвалідністю. Вони полягають у соціальній природі розвитку особистості у діяльності, у побудові стосунків особистості й середовища у різні вікові періоди. Л. Виготський наголошував, що виховання дітей з вадами таке ж, як і нормальних дітей, а от навчання потребує спеціальної методики, яка передбачатиме врахування особливостей конкретної дитини [5].

Ми виходимо з ідеї Л. Виготського, що розвиток, ускладнений дефектом являє собою особливий шлях становлення людини, її особистості й індивідуальності, що потребує як від самої людини, так і від її педагогів творчого ставлення до побудови цього шляху, оскільки пов’язаний із особливим, індивідуальним пошуком способів компенсації та сверхкомпенсації дефекту. Інакше кажучи, це шлях, що завжди супроводжується вибором: стояти на місці або рухатися вперед; йти по шляху найменшого опору або, переборювати ті фізичні і соціальні перешкоди, що випали на долю інваліда. Нарешті, це вибір, обумовлений умінням, здатністю відповідати вимогам своєї індивідуальності. Мова йде про те, що життєва задача людини, що має проблеми у фізичному розвитку, являє собою не просто ефективне пристосування (адаптацію) до соціальних вимог і норм, але власну реалізацію своєї індивідуальності у вчинку подолання себе, у вчинку вибору повноцінного людського життя без знижок на свою „неповноцінність”. Вирішуючи цю задачу для себе особисто, людина одночасно виконує особливу місію, призначення стосовно світу. Вона своїм життям виявляє для інших, актуалізує онтологічність, буттєвість базових людських цінностей, можливість подолання життєвих проблем, неконструктивність і гріховність розпачу. Вона встає у відносини „співробітництва із Богом” у „домобудівництві” своєї особистості й індивідуальності [4], тим самим об'єктивно здійснюючи те, що в православ'ї називається „виробництвом моральних діянь”.

В основі розробки особистісно-гуманістичного підходу лежить також ідея сумісної педагогіки („педагогіки людяності”) А. Суворова. На думку дослідника: „...вчити людяності, сприяти становленню особистості – значить максимально ефективно працювати над знищенням або компенсацією дефекта інваліда”[11, с. 9]. Основна ідея сумісної педагогіки – як можна з більш раннього віку організовувати змістовне спілкування дітей: інвалідів і здорових, сиріт і домашніх. Не ізолювати одне від одного а, навпаки, прагнути так чи

інакше звести їх разом, організувати їхнє змістовне спілкування. Це дозволить більш успішно вирішувати як чисто навчальні, так і виховні задачі. „Відносно здорові діти вчаться співчувати, допомагати хворим дітям і дітям-інвалідам. А хворі діти, діти-інваліди вчаться не замикатися у своєму лиху, довірятися навколишнім людям, спиратися на їхню підтримку, організовувати собі цю підтримку, підтримувати, допомагати іншим. Інваліди вчаться розумінню того, що ті або інші проблеми є абсолютно в усіх. Всі без винятку потребують підтримки, допомоги". А. Суворов формулює чотирнадцять принципів сумісної педагогіки:

1. принцип взаємної людяності;
2. принцип взаємної надійності;
3. принцип взаємної інтеграції;
4. принцип сумісно-поділеної дозованої діяльності;
5. принцип переваги індивідуальних форм роботи над масовими;
6. принцип постійного пошуку ефективного поєднання турботи і самостійності;
7. принцип постійного пошуку обхідних шляхів рішення проблем;
8. принцип самовизначення особистості;
9. принцип відповідності віку;
10. принцип змагання яз самим собою;
11. принцип відокремленої праці душі;
12. принцип взаємного доброзичливого порівняння можливостей;
13. принцип взаємного навчання;
14. принцип індивідуального особистісного акме.

А. Суворов пропонує підхід, суть якого в тому, що проблеми інвалідів є лише концентрованим вираженням найбільш загальних і актуальних проблем, які стоять перед людством [11].

Суб'єкт професійної підготовки одночасно виступає і як суб'єкт соціалізації. У процесі навчання відносини з навколишніми виступають для нього як цінність, не менш значима, ніж цінність самого знання. Це положення у вирішальній мірі визначає й потреби суб'єкта навчання (професійної підготовки), що має обмежені можливості здоров'я.

Поняття соціалізації не має однозначного тлумачення в науковій літературі. Нижче коротко охарактеризовані ті напрямки, що можуть мати значення при розробці особистісно-гуманістичного підходу. Соціалізація розглядається, з одного боку, як створення нормативно-поведінкових установок шляхом засвоєння соціальних норм, цінностей, елементів культури і т.д., з іншого боку, як особливий вид творчості людини, пов'язаний із виділенням активної діяльності самого індивіда по засвоєнню багатств матеріальної і духовної культури суспільства. Розглянемо деякі ідеї, що відбивають різні підходи до аналізу цього процесу.

У рамках рольової концепції соціалізація розглядається як процес інтеграції молодого покоління в систему соціальних ролей через інтеріоризацію норм своєї референтної групи.

У рамках критичної теорії соціалізація розглядається як усвідомлене критичне ставлення до існуючих суспільних порядків, як розвиток прагнень до самоствердження у суспільстві, як самовизначення особистості з її системою цінностей, переконань, надій, прагнень і відносин. Згідно К.Роджерса, у процесі соціалізації важливо забезпечувати гнучкість особистості в оцінюванні самої себе, уміння застосовуючи досвід переоцінювати раніше сформовану систему цінностей. Для особистості та її поведінки важливого значення набуває формування „Я-концепції", що виступає як система самосприйняття. У процесі соціалізації в індивіда виникає потреба у позитивному ставленні до себе з боку оточуючих. По К. Роджерсу, позитивне ставлення навколишніх перетворюється в позитивне ставлення до самого себе, у віру в себе і сприяє зближенню реального та ідеального „Я" особистості, що соціалізується. Згідно А. Маслоу, соціальність закладена в самій природі людини, її соціальна поведінка самодетермінована, кожна особистість, таким чином, сама творить себе.

Ідея „балансу ідентичності" в аналізі процесу соціалізації виходить з того, що в кожній конкретній ситуації особистість повинна завжди як би балансувати на грані „бути, як усі" і „бути як ніхто інший", тобто одночасно бути ідентичною і унікальною. Відповідно до представника цієї концепції Л. Кольберга, соціальне середовище – це система можливостей, що стимулюють особистість до прийняття певних соціальних ролей, кожна стадія соціального становлення є результат засвоєння соціального досвіду, „прийняття ролі" у ході самостійного морального рішення. Важливо, щоб учень (студент) ніс певну відповідальність за свої дії і мав можливість співробітництва із педагогами. Демократизована соціальна структура освітньої установи формує в учня тенденцію оцінювати свою поведінку з погляду інтересів інших людей, готовність ставитися до інших людей, як до самого себе, шукати в нових умовах нову програму дій.

Як показують дослідження, студенти з особливими освітніми потребами відчувають потребу в психологічній підтримці при рішенні проблем особистісного і професійного самовизначення, збереження і розвитку психічного здоров'я, розвитку соціальної активності й особистості в цілому.

У зв'язку з цим наша робота спрямована не тільки на виявлення особливостей особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, але і на надання їм допомоги, чому сприяє система психологічного супроводу.

Розробка запропонованого нами підходу вимагає осмислення сутності процесу психологічної допомоги та супроводу, визначення їх змісту та механізмів.

На думку А. Бондаренко, зміст психологічної допомоги полягає в забезпеченні емоційної, змістовної та екзистенційної підтримки людини або групи людей у важких ситуаціях, які виникають у ході їхнього особистісного або соціального буття [3].

Як мету психологічного впливу дослідники, що займаються проблемою психологічного супроводу, висувають наступні критеріїї: співчуття людині; самостійність; самореалізація; розвиток особистості; гарне самопочуття; адаптація до реальності; здатність контролювати своє життя при різних обставинах, як сприятливих, так і несприятливих.

Чимало закордонних досліджень проблеми психологічного супроводу засновані на принципах розуміючого підходу (И. Харді, К. Хорні, К. Юнг, Г.Меррей і ін.). Так, Г. Меррей вважав, що потреба в психологічній підтримці є найважливішою потребою людини, що передбачає співчутливу допомогу близькому, захист і турботу.

В цілому, наявність підтримки розглядається закордонними психологами як конструктивний фактор, що сприяє подоланню стресових ситуацій з найменшими втратами і мобілізує людину в критичні періоди життя. Встановлено також, що підтримка позитивно впливає на фізичне і психічне здоров'я, сімейне життя і результати діяльності.

Побудова моделі психологічного супроводу у вітчизняній педагогічній психології закладена працями вчених Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Петровського, В. Петровського О. Газмана і т.д.

Актуалізація проблеми психологічного супроводу в розвитку вітчизняної психології пов'язана із процесами гуманізації освіти. Теоретичний і практичний аспекти психологічного супроводу були опрацьовані в працях А.Асмолова, А. Бондаренко, Б. Братуся, Л. Газмана, И. Дубровіної, И. Котової, И. Лілієнталь, Е. Шиянова та ін. Були визначені основні механізми, принципи, умови, види і способи надання психологічної підтримки особистісного розвитку учнів в освітньому процесі. Психологічний супровід розглядається як багатомірний процес, зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особистості, що сприяє відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх факторів.

Підставою для розробки особистісно-гуманістичного підходу в широкому смислі слова виступають ідеї „незалежного життя інвалідів". Поняття „незалежне життя" у концептуальному значенні має два взаємозалежних моменти. У соціально-політичному значенні незалежне життя – це право людини бути невід'ємною частиною життя суспільства і брати активну участь у соціальних, політичних і економічних процесах, це воля вибору і воля доступу до житлових і суспільних об'єктів, транспорту, засобам комунікації, страхуванню, праці й освіті. Незалежне життя – це можливість самому визначати і вибирати, приймати рішення і керувати життєвими ситуаціями. У соціально-політичному значенні, незалежне життя не залежить від необхідності

людини вдаватися до сторонньої допомоги або допоміжних засобів. У філософському розумінні, незалежне життя – це спосіб мислення, це психологічна орієнтація особистості, що залежить від її взаємин з іншими особистостями, від фізичних можливостей, від навколишнього середовища і ступеня розвитку систем служб підтримки. Філософія незалежного життя орієнтує людину, що має інвалідність, на те, що вона ставить перед собою такі ж задачі, як і будь-який інший член суспільства.

Принципи незалежного життя, розроблені Жербеном Деджонгом наприкінці 70-х рр., пропонують відійти від медичного підходу до моделі незалежного життя. Теорія „незалежного життя" вчить, що джерело проблем і недоліків криється не в особистості, а в суспільстві. Інваліди не повинні вважати себе „хворими" або „зламаними". Дійсними проблемами, з якими зіштовхуються інваліди є соціальні і психологічні бар'єри. Щоб вирішити ці проблеми, потрібно змінювати суспільство, а не інвалідів. Найважливіші рішення для себе повинна приймати сама людина, а не медики, педагоги, психологи або співробітники реабілітаційних центрів. Дотримуючись цих принципів, люди починають ставитися до себе як до повноцінних і цілеспрямованих особистостей, а не як до пасивних жертв, об'єктам добродійності, калікам або неповноцінним людям. Інвалідність розглядається як життєвий досвід, а не трагедія.

Отже, особистісно-гуманістичний підхід має увібрати в себе концептуальні здобутки наведених поглядів. Особистісно-гуманістичний підхід має на меті гармонійний, вільний та творчий розвиток особистості студента з особливими освітніми потребами та характеризується антропоцентричністю, гуманістичною та психотерапевтичною спрямованістю. При такому підході – особистісно орієнтована професійна підготовка не ціль, а спосіб розвитку індивідуальності і являє собою насамперед процес створення сприятливих умов для розвитку особистості студента-інваліда. Навчання спрямоване на розвиток особистості інваліда, орієнтацію в пізнавальних, соціальних і професійних цінностях, гуманізацію процесу професійної підготовки, урахування рівня підготовленості та реалізацію здібностей студента з особливими освітніми потребами та ін.

Застосовуючи особистісно-гуманістичний підхід, професійну підготовку варто розглядати як процес, підпорядкований розвиткові особистості студента з особливими освітніми потребами, побудований на основі надання психолого-педагогічної допомоги.

Список використаних джерел:

1. Актуальные проблемы специальной психологии в образовании : сб. докл. межрегион. науч.-практ. конф. : в 2-х ч. Новосибирск, 2002. 450 с.
2. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества. Київ, 1991.
3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь : теория и практика : учебное пособие для студентов старших курсов психологических отделений и факультетов университетов. Москва : Изд-во „Института психотерапии", 2000. 368 с.

4. Большунов А. Я., Большунова Н. Я. Условия формирования детского сообщества как базиса детской культуры. *Личность и деятельность* : тезисы докладов. Новосибирск, 1995. С. 45–46.

5. Выготский Л. С. Собрание сочинений : В 6-ти томах. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т.А.Власовой. Москва : Пед-ка, 1983. 368 с.

6. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / за ред. І.А.Зязюна. Київ, 2000.

7. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / под общ. ред. Г.А.Балла, А.Н.Киричука, Д.А.Леонтьева ; пер. с англ. Москва : Смысл, 1999. 425 с.

8. Платонов К. К. Личностный поход как принцип психологи. Методологические и теоретические проблемы психологии. / отв. редактор Е.В.Шорохова. Москва, 1969. 310 с.

9. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді : науково-методичний посібник / за ред. В. В. Рибалки. Київ, Тернопіль. 2002. 388 с.

10. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології *Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятєвого апарату* : навчально-методичний посібник. Київ : Ніка-Центр. 2003. 204 с.

11. Суворов А. В. К теории и практике взаимной человечности. *Материалы восьмых Страховских чтений. Международная академия психологических наук*. Саратов : Саратовского педагогического института Университета имени Н. Г. Чернышевского, 1999. С. 27–35.

12. Трубавіна І. М. Гуманізм у навчально-виховному процесі школи. *Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. 1-3 лютого, 1996 р. Київ : ІЗМН, 1997. С. 238–240.

13. Файзуллина Г.Я. Гуманизм педагогического наследия В.О. Сухомлинского. Казань : Казанское книжное издательство, 1986. 78 с.

14. Чудовский В.Э. Воспитание способностей и формирование личности. Москва, 1986.

РОЗДІЛ 6.
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЗВО

М. В. Деркач,
кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціальної роботи Хмельницького інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *У розділі з позицій теоретико-методологічного підходу розглянуто психологічний супровід розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами умовах інклюзивного освітнього простору закладу вищої освіти; охарактеризовано психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами як наукову проблему; визначено інклюзивний освітній заклад як умову ефективного психологічного супроводу особистості студента з особливими освітніми потребами; наведено організаційно-діяльнісну модель психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ЗВО та надані практичні рекомендації щодо психологічного супроводу студентів цієї категорії.*

Ключові слова: *„студент з особливими освітніми потребами”, „інклюзивний освітній простір”, „заклад вищої освіти”, „психологічний супровід”.*

6.1. Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами як наукова проблема

На загальноукраїнському рівні експеримент з впровадження інтегрованого навчання студентів з особливими освітніми потребами розпочато у 2008 р. Міністерством освіти і науки України. У своїй доповіді заступник директора Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України К. Левківський повідомив про стан інтегрованого навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) та зазначив, що повноцінне навчання осіб з інвалідністю неможливе без створення спеціальних умов та організації супроводу [9].

Сьогодні інтеграція в навчальних закладах перейшла в інклюзію, але питання психологічного супроводу дітей та молоді з інвалідністю залишається актуальним.

Уперше термін психологічний супровід з’явився в 1993 р. у книзі „Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей” авторів Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникової [6, с. 58–63]. Також він зустрічається в

працях А. Деркача [16]. Організація психологічного супроводу у школі була розвинена в роботах М. Бітянової [8]. Автори цих праць під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Як відзначає М. Бітянова, „...психолог і педагог у цьому процесі не просто спостерігач, який стоїть поруч, він створює оптимальні соціально-психологічні умови для розвитку дітей, він іде з ними поруч" [8].

М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психологічного супроводження полягає в цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. Дорослий повинен враховувати природні механізми розвитку дитини, не руйнувати їх, а розкривати, при цьому самому бути і спостерігачем, і співучасником, і дослідником. На їх думку, завдання дорослих – сформувати здатність і готовність вихованця до усвідомлення своїх можливостей і потреб, здійснення самостійного вибору. Психологу потрібно не перебирати ці вибори на себе, а навчити дитину ставити та досягати індивідуальних цілей, співвідносячи їх із цілями оточуючих людей і соціальними цінностями. На думку цих дослідників, психологічне супроводження здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях [6].

М. Бітянова звертала увагу на те, що умови, котрі створює психолог, вторинні щодо умов конкретного освітнього оточення, вони залежать від освітніх технологій, які застосовані в даному навчальному закладі, загальних виховних принципів педагогічного колективу. Тому для здійснення психологічного супроводження психологу спочатку потрібно органічно включитись у викладацький колектив при безумовному дотриманні своєї автономності як професіонала й ураховувати особливості навчального закладу у своїй діяльності.

Етімологічно поняття „супровід" відповідає, спільному руху, допомозі однієї людини іншій в подоланні труднощів. Близьким до нього поняттями є:

- „сприяння" (К. Гуревич, І. Дубровіна, Е. Верник, Х. Лійметс, Ю. Сиерда);
- „подія" (В. Слободчиков, Г. Дьяконов);
- „співпраця" (С. Хоружий);
- „психологічний, чи соціально-психологічний, супровід" (Г. Бардієр, М. Битянова, А. Волосніков, А. Деркач, В. Мухіна, Ю. Слюсарєв).

До психологічного супроводу слід віднести як психологічну допомогу, так і психологічну підтримку. Так, Т. Сінюшкіна і Л. Глєбова в супровід включають корекційні компоненти і розглядають його, як допомогу у складній життєвій ситуації. Психологічна підтримка суб'єкта професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, як показано в працях Б. Смірнова, може бути спрямована на роботу з супроводжуючими діяльність переживаннями, коли одним із значущих видів підтримки є підказка. Г. Бардієр, М. Бітянова

розглядають психолого-соціальний супровід як один із видів соціального патронажу, при цьому акцент робиться на його соціальній стороні.

В багатьох інших роботах психологічний супровід розглядається, як недирективна форма надання здоровим людям допомоги, яка спрямована на розвиток самосвідомості особистості, запускає механізми саморозвитку і активізує власні ресурси людини [34], або її (допомоги) особливу форму в зниженні негативу соціально-психологічних проблем, що перешкоджають самореалізації особистості на любому етапі професіоналізації [18].

Н. Осухова [29] та інші представники гуманістичної психології розглядають супровід як створення безпечних умов для реконструкції відносин клієнта зі світом, спільний пошук внутрішніх ресурсів людини, індивідуальний підхід до кожного і відсутність проектування конкретного результату. Таке розуміння психологічного супроводу знаходиться в межах моделі „коучингу" – як різновиду організації індивідуальної підтримки, яка спрямована на стимулювання активності в його персонально досяжній „зоні найближчого розвитку" [28].

У працях вітчизняних науковців, які присвячені різним аспектам супроводу, не виявлені однозначні особливості у цьому підході. В об'єктно-предметному полі напрацювань превага надається специфічним умовам різних соціальних та професійних груп:

- оперативно-службова діяльність (А. Журавель);
- навчально-службова діяльність (Т. Чегі);
- навчальна діяльність реабілітаційних установ (В. Соколов) [23].

Інші вчені акцентують увагу на:

- суб'єктів діяльності, процесів формування конкурентоспроможного фахівця;
- соціальної ситуації розвитку (Л. Гречко);
- соціальної адаптації (Дінь Сінь);
- культури спілкування студентів (Л. Власенко);
- професійному становленню тренера (Н. Волянюк);
- дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги (О. Тохтамиш) та ін.

Наявність у вказаних працях ознак, які характеризують як діяльнісний так і суб'єктний підхід очевидно та пояснюється науковою близькістю проблем, які розглядаються [23].

Очевидним є необхідність реалізації суб'єктно-орієнтувального підходу в формуванні теоретичних основ психологічного супроводу, який спрямований на підвищення активності суб'єкта, розкриття потенційних можливостей та створення актуальних психологічних ресурсів особистості.

М. Савчин [33] у своїх працях звертає увагу на те, що психологічний супровід розвитку особистості студента, заснований на принципах морального і духовного виховання є одним із актуальних проблем зарубіжної та вітчизняної педагогічної психології.

У суспільстві феномен психологічного супроводу існував завжди, хоча як соціальний інститут виник і сформувався тільки до середини XX ст., в результаті чого з'явився цілий ряд нових професій – соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт.

Також, у сучасних дослідженнях становлення і розвиток психологічного супроводу представлені таким чином:

- розвиток експериментальної психології, що розпочався зі створення у 1879 р. першої психологічної лабораторії В. Вундта в Лейпцігу;

- формування нового, гуманного та наукового підходу до людей, що страждають психічними захворюваннями (Ф. Пінель, Ж. Шарко, П. Жане, З. Фрейд);

- розвиток психологічного тестування та руху за розумову гігієну (це напрям пов'язаний з діяльністю Ф. Гальтона і Ф. Біне, які створили перші тести, Л. Термена, Е. Торндайка, К. Бірса, які організували на початку століття в США „Суспільство розумової гігієни");

- виникнення в Бостоні в першому десятилітті XX ст., завдяки Фр. Парсону консультування, яке пов'язане з вибором професії, призначене для того, щоб допомогти людині у виборі професії;

- відкриття інституції релігійного піклування та соціальних працівників, що сприяло практичній допомозі особам, що потрапили у важку життєву ситуацію;

- виникнення та затвердження в 40-х роках у США „недирективної психотерапії" К. Роджерса. Він, як і представники гуманістичної психології (Г. Олпорт, А. Маслоу), визначив теоретичні передумови побудови моделі психологічного супроводу.

Багато зарубіжних досліджень проблеми психологічного супроводу ґрунтуються на принципах: співчуття, самостійності, самореалізації, розвитку особистості, адаптації до реальності, здатності контролювати своє життя в різних обставинах (І. Харді, К. Хорні, К. Юнг, Г. Мари та ін.) Так, Г. Меррей вважав, що потреба в психологічній підтримці є найважливішою потребою людини, яка передбачає співчутливу допомогу близькому, захист і турботу про нього.

Моделі психологічного супроводу, засновані на ідеях психоаналізу, висловлюють прагнення допомогти людині усвідомити справжню причину страждань, приховану в несвідомому, зробити травмуючі переживання усвідомленими, доступними осмисленню і частково контролю. Так, А. Адлер підкреслював, що підтримка може компенсувати неповноцінність і перетворити слабкість в силу. Психологічна допомога та підтримка спрямовані: на соціальне пристосування, прийняття соціально схвалюваних зразків поведінки як критеріїв душевного здоров'я; лікування душі, пов'язані з орієнтацією на досягнення життєвих цілей, моральності, цілісності, здатності любити; набуття особистістю психологічної свободи в умовах суспільства, що пригнічує і нівелює особистість.

Шведські дослідниці в галузі соціальної роботи Б. Леннер-Аксельсон та І. Тюлефорс в монографічному дослідженні [5] розглядають проблему психологічного супроводу в контексті надання психосоціальної допомоги населенню. В якості мети психологічного впливу автори висувають психологічне здоров'я особистості, яке засноване на наступних критеріях: співчуття людині; самостійність; самореалізація, розвиток особистості; хороше самопочуття; адаптація до реальності; здатність контролювати своє життя при різних обставинах, як сприятливих, так і несприятливих.

Проаналізувавши систему педагогічної підтримки учнів в школах Англії та Уельсу британська дослідниця К. Маклафлін [22] постулює обов'язковість в освітньому процесі ідеї добробуту і благополуччя індивіда як особистості. Реалізація цієї ідеї передбачає сприяння особистісному і соціальному розвитку дитини через якість навчання; характер відносин серед учнів, вчителів та інших дорослих; організацію відстеження академічних і особистісних успіхів учнів, їх соціального розвитку; позакласну діяльність і орієнтацію школи.

К. Маклафлін пропонує розвиваючу модель, яка діє в системі підтримки і турботи про учнів: 1) благополуччя учня, 2) наявність комплексної програми, спрямованої на особистісний та соціальний розвиток молодих людей, 3) залучення учнів позитивним шляхом в процес виконання правил і рішень шкільного співтовариства; 4) управління.

У даний час в США, Німеччині, Англії, Франції в університетах, коледжах з'явилися факультети: сімейної психіатрії, філософії і теології, психології та соціології, випускники яких отримують право на надання психологічної та практичної допомоги людині. Їх діяльність пов'язана з соціально-психологічними та особистісними проблемами громадян як членів суспільства, а також з превентивними заходами, спрямованими на запобігання соціальних відхилень.

Узагальнення результатів досліджень зарубіжних авторів показує, що існує пряма залежність між підтримкою, яку отримує особистість недостатньою мірою та порушеннями її психічного і фізичного здоров'я. У розглянутих нами дослідженнях показано, що люди, яким надається достатня підтримка, легше справляються зі стресовими ситуаціями.

Загалом, наявність підтримки розглядається зарубіжними психологами як конструктивний чинник, який сприяє подоланню стресових ситуацій з найменшими втратами та який мобілізує людину в критичні періоди життя. Встановлено також, що підтримка позитивно впливає на фізичне і психічне здоров'я, сімейне життя та результати діяльності. Засади побудови моделі психологічного супроводу у вітчизняній психології закладено працями вчених Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Петровського, В. Петровського, О. Газмана та ін.

Актуалізація проблеми психологічного супроводу у розвитку вітчизняної психології пов'язана з процесами гуманізації освіти. А. Брушлінський зазначає, що питання гуманізації сучасної вищої освіти є дуже гострим для молоді.

Проблематика психологічного супроводу, вважає він, особливо важлива в процесі активного подолання нашого недалекого технократичного минулого [10].

Теоретичний та практичний аспекти психологічного супроводу були обґрунтовані в працях А. Асмолова, Б. Братуся, Л. Газман, І. Дубровіної, І. Котової, І. Лілієнталь, Е. Шиянова та ін. Були визначені основні механізми, принципи, умови, види і способи надання психологічної підтримки особистісного розвитку учнів в освітньому процесі. Психологічний супровід розглядається як багатомірний процес, зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особистості, сприяє відновленню віри в себе і своїх можливостей, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників.

Поняття „психологічний супровід" використовується широко і багатозначно. Під психологічним супроводом розуміється процес визначення власних інтересів, цілей, можливостей та шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають зберегти свою людську гідність і самостійно досягати бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, образі життя [13]. Психологічний супровід визначається як система психолого-педагогічної діяльності, яка розкриває особистісний потенціал людини, що включає допомогу учням, вчителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних, особистісних труднощів [7].

Поняття „психологічний супровід" відображає деяку реальність, психолого-соціальну практику, полем діяльності якої є сукупність питань, труднощів та проблем, що відносяться до психічного життя людини [13]. Розвиток психології, поглиблення особистісно орієнтованих і розвиваючих парадигм створюють основу для розробки моделей психологічного супроводу особистості учня та студента. Педагогічна підтримка відображає культуру виховання, заснованого на внутрішній свободі, творчості, демократизмі та гуманізмі взаємин.

Психологічний супровід це спосіб діяльності, призначений для сприяння людині та суспільству у вирішенні широкого кола проблем, що породжуються життям людини в соціумі.

Супровід навчання студентів з інвалідністю – це система заходів, які повинні забезпечити їм рівний доступ до навчання, тобто викорінити або хоча б мінімізувати проблеми студентів з інвалідністю у навчанні. ЗВО повинен запропонувати таким студентам ряд послуг, якими вони можуть скористатися самостійно або з чиєюсь допомогою, щоб бути успішними в навчанні. Немає єдиного та завершеного списку заходів та послуг, який би задовольняв потреби всіх студентів незалежно від виду інвалідності.

При впровадженні системи супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами (ЗВО) має враховувати психофізичні особливості та проблеми навчання людей різних нозологій, їх потреби в компенсації

сенсорних недоліків, що заважають сприймати навчальний матеріал; соціально-психологічні фактори, що ускладнюють інтеграцію студентів у ЗВО тощо.

Сьогодні в даному напрямку відбувається збір та аналіз зарубіжного досвіду підтримки та супроводу студентів з особливими освітніми потребами з метою його подальшого використання в українських ЗВО. Крім того, ЗВО стали більше уваги приділяти підтримці та супроводу студентів з особливими освітніми потребами. Дані факти засвідчують значущість і необхідність розробки системи психологічного супроводу та підтримки студентів з особливими освітніми потребами.

У літературі термін „супровід" відрізняється залежно від розв'язуваних завдань у психології, соціальній педагогіці, педагогіці, соціальній роботі.

На думку вчених (М. Бітянова, В. Горянина, В. Мухіної, Ю. Слюсарева, Т Фуряєва, Т. Чурекова), під супроводом слід розуміти взаємодію супроводжуючого і супроводжуваного, що спрямована на вирішення життєвих проблем супроводжуваного.

У своїх дослідженнях Л. Тюптя [37] визначає супровід як фактор інтеграції людей з особливими освітніми потребами в систему вищої освіти. Супровід – обов'язкова складова навчання студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО, яка покликана адаптувати навчальні технології до індивідуальних потреб цієї категорії студентів шляхом приділення їм додаткової уваги та підтримки, певних послуг.

С. Литовченко [21] розглядає супровід як допоміжний, але дуже необхідний засіб, який повинен існувати не завжди, а лише там, де виникає певна проблема; інтенсивність і тривалість супроводу повинні бути величинами не постійними, а диференційованими відповідно до потреб.

Т. Гребенюк [15] під супроводом виділяє ситуацію взаємодії студента і викладача, спрямовану на подолання проблем психологічного, освітнього та соціального планів, які виникають в процесі адаптації студента до умов навчання у ЗВО.

Супровід починається з моменту звернення людини з особливими освітніми потребами в університет і охоплює процеси підготовки до вступу, вступ та навчання у ЗВО і передбачає підтримання зв'язків з випускниками. Всі перераховані складові системи супроводу вступають в дію поступово і можуть здійснюватися одночасно, доповнюючи одна одну. Забезпечення супроводу навчання студентів з інвалідністю дозволяє їм взаємодіяти на рівних з іншими студентами і не є перевагою по відношенню до інших студентів.

Вчені ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна": А. Барно, О. Дікова-Фаворська, І. Іванова, Е. Кольченко, А. Нікуліна, П. Таланчук, Л. Тюптя – виділяють сім напрямків супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі: технічне; педагогічне; психологічне; медико-реабілітаційне; фізкультурно-спортивне; соціальне; професійна адаптація і реабілітація [37].

Запорукою успішного навчання студентів з інвалідністю є спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення таких студентів адаптивним та технічними засобами, також – спеціальними технологіями навчання. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів і забезпечити принцип доступності до якісної вищої освіти всім студентам, незалежно від виду нозології та ступеня тяжкості захворювання. На всіх етапах технічного супроводу передбачається індивідуальний (тьюторський) супровід студентів з особливими освітніми потребами з метою допомоги людині з інвалідністю у вирішенні індивідуальних проблем засвоєння навчальних дисциплін.

Педагогічний супровід навчання передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам з інвалідністю в максимально доступній для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення їх навчально-методичними матеріалами.

Психологічний супровід передбачає також з'ясування психологічних особливостей кожного студента, зміцнення та збереження його психологічного здоров'я, надання йому необхідної допомоги для того, щоб адаптуватися в інтегроване освітнє середовище, сприяння особистісному розвитку.

Медико-реабілітаційний супровід – це комплекс заходів, спрямованих на підтримання, збереження та відновлення фізичного здоров'я студентів. Його складовими є невідкладна медична допомога, консультативно-профілактична та реабілітаційно відновлювальна підтримка. Здійснюється супровід персоналом медичних кабінетів, фахівцями з фізичної реабілітації [37].

Соціальний супровід навчання включає заходи, спрямовані на забезпечення соціалізації студентів з особливими освітніми потребами, зокрема їх соціально-побутової, соціально-культурної та соціально-трудової адаптації. Основною функцією цього блоку є подолання соціальної ізоляції інвалідів, сприяння збереженню та підвищенню їх соціального статусу, залученню в усі сфери суспільного життя.

Фізкультурно-спортивний супровід долучає студентів до активних занять фізичною культурою та окремими видами спорту, участі в змаганнях різного рівня та параолімпійському русі, зміцнює мотивацію до здорового способу життя, передбачає поліпшення психофізичного стану студентів і підвищення їх інтелектуальної працездатності.

Професійна адаптація і реабілітація студентів з особливими освітніми потребами може здійснюватися шляхом надання їм спеціальності в рамках професійної підготовки; залучення до роботи в студентських навчально-науково-виробничих підрозділах, студентському науковому товаристві, наукових гуртках; проходження виробничої практики; навчання студентів в центрі розвитку кар'єри та підприємництва; надання таким студентам допомоги у працевлаштуванні [37].

Вітчизняні вчені також розглядають види та напрями супроводу студентів-інвалідів. Так, згідно Г. Лактіонової, соціальний супровід – вид

соціальної діяльності, що є формою соціальної підтримки та передбачає протягом певного (іноді досить тривалого) терміну надання соціальним працівником конкретній особі чи сім'ї комплексу правових, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг, а також, в разі необхідності, спільно з іншими фахівцями (психологами, педагогами, юристами, медичними працівниками і т. п.) з різних установ та організацій [36].

Під педагогічним супроводом розуміється допомога особистості в її особистісному зростанні, емпатійне розуміння вихованця у відкритому міжособистісному спілкуванні В. Слободчиков [35], особлива сфера діяльності по залученню особистості до соціальних та моральних цінностей (А. Мудрик), напрям діяльності педагога у самовизначенні молоді і створенні умов для продуктивного розвитку особистості (П. Ельканов, С. Чистяков), нарешті, „цілісний комплекс", що передбачає модель підтримки, модель допомоги, модель педагогічного забезпечення (О. Газман, І. Ромазан, Т. Череднікова).

А. Капська розглядає педагогічний супровід студентів з особливими освітніми потребами як вид педагогічної підтримки, що передбачає комплекс заходів, спрямованих на диференціацію та індивідуалізацію методів виховання, серед яких разом з педагогічними методами виховання (формування свідомості, організації діяльності, стимуляції діяльності, самовиховання) застосовуються спеціальні методи соціальної роботи (методи соціальної діагностики, профілактики, контролю, реабілітації) та специфічні наприклад, метод „рівний-рівному" (спосіб надання та поширення інформації шляхом довірливого спілкування з ровесниками в межах організованої і неформальної роботи (спонтанне спілкування) [2].

А. Глузман, В. Щеколодкін [27] виділяють чотири види супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами в умовах ЗВО: педагогічний супровід, психологічний супровід, медико-реабілітаційний супровід та соціальний супровід.

Т. Гребенюк [15] у своєму дослідженні виділяє п'ять видів супроводу: психологічний, педагогічний, соціальний, технічний, просвітницька підтримка викладацького складу.

С. Литовченко [21] у своєму дослідженні також бере за основу сім видів супроводу, виділених в Університеті „Україна", але в контексті свого дослідження детально розглядає психолого-педагогічний супровід осіб з порушеннями слуху. Сьогодні, в психолого-педагогічній літературі спеціальна підтримка у вигляді психолого-педагогічного супроводу розглядається як вид підтримки, в основі якої лежить складний процес взаємодії супроводжуючого і супроводжуваного, результатом якого є загальний пошук рішення, що веде до зняття проблеми.

Т. Михайлова виділяє умови, що забезпечують ефективність соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами під час навчання, такі як:

- потенційні можливості освітнього простору ЗВО для навчання студентів з особливими освітніми потребами, що включають адаптивність до соціокультурного середовища освітньої установи, до отримання інформації та уявлення засвоєного знання, комунікативно-особистісну адаптивність;

- системність і динамічність в реалізації завдань соціально-педагогічного супроводу всіх студентів з особливими освітніми потребами при оволодінні ними професією;

- мотивування прояву студентами самоактивності, самопізнання в різних ситуаціях розвитку;

- підготовленість осіб, які здійснюють соціально-педагогічний супровід для його реалізації в студентському середовищі;

- взаємодія різних фахівців, структур ЗВО в реалізації завдань соціально-педагогічного супроводу з особливими освітніми потребами при навчанні;

- недопущення гіперопіки – наголошення на самовиявленні студента з особливими освітніми потребами;

- результативність соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами та їх успішність у навчанні [26, с. 23].

Соціально-педагогічний супровід не замінює освітній процес, він сприяє адаптації студента до цього процесу, його інтеграції в соціокультурне середовище освітньої установи, успішному оволодінню професією.

До думки цієї групи вчених приєднуються П. Романов, Е. Ярська-Смірнова. Крім того, вони вважають, що основними змістовними напрямками супроводу студентів з особливими освітніми потребами виступають: психологічний, організаційно-педагогічний, просвітницький [41, с. 89–99].

Розглядаючи психологічну базу ідеї супроводу, А. Асмолов [4] відзначає його зв'язок з соціально-історичним способом життя особистості. Він вважає, що на осі історичного часу завжди існує „зона невизначеності", в якій суб'єкт проявляється не тільки як носій соціально-типової поведінки, але і як індивідуальність, при цьому акцентує увагу на соціальній позиції особистості, що є основою вибору тих діяльностей, в яких відбувається самовідтворення індивідуальності. У центр розвитку особистості автор ставить не індивіда самого по собі, а перші спільні акти поведінки, сприяння, які перетворюють ситуацію розвитку особистості. Процес індивідуалізації особистості йде від спільних актів, через підтримку самостійності до самоконтролю і самоорганізації поведінки. Таким чином, підтримку особистості в освітньому процесі А. Асмолов розглядає як допомогу в самостворенні індивідуальності.

Даний підхід до проблеми психологічного супроводу розвивають ідеї І. Котової та Е. Шиянова [39], які акцентують увагу на глибинному сенсі педагогічної підтримки і психологічного супроводу, суть яких полягає в складних перетвореннях, які зачіпають ядро людини – її особистість. Особистість, яка розвивається потребує плекання, розуміння, прийняття, авансування, особливих стратегіях і тактик виховання, та в озброєнні механізмами і способами саморозвитку. Процес психологічного супроводу, як

відзначають І. Котова та Е. Шиянов, дають результати актами саморозвитку, коли людина, збираючи всі зовнішні впливи, починає сама формувати якісно нові думки та цілі, починає діяти не за зовнішніми стимулами, а за внутрішнім збудженням.

У дослідженнях А. Анохіна [3] відзначається, що феномен психологічного супроводу полягає в тому, що допомагати можна лише тому, що вже є в наявності (але на недостатньому рівні), тобто, супроводжується „самопросуванням", розвитком „самості", самостійності людини. Звідси і основа ідеї спрямованості підтримки та способів її здійснення – саморозвиток особистості.

Одним з напрямів психологічного супроводу Л. Петровська [30] вважає розвиток компетентного спілкування. Вона зазначає, що весь життєвий простір людини за своїм характером є міжособистісним. Компетентність у спілкуванні припускає готовність та вміння будувати контакти на різних психологічних дистанціях, вміло, варіюючи діапазон відносин від психологічно відсторонених до інтимно-особистісних. Реалізація компетентного спілкування можлива при підвищенні значущості приватного життя людини, цінності його внутрішнього світу, що не можливо у свою чергу, без розвитку чутливості, дбайливого ставлення до особистого досвіду, довіри. Дослідниця зазначає, що вміння залучати, використовувати свою палітру можливостей, правильність, гнучкість в адекватній схемі психічних позицій є одним з важливих показників психічної зрілості. Підтримка розуміється нею як складне утворення, яке суб'єктивно сприймається як переживання, позитивно забарвлене почуття впевненості в собі, власної потрібності, що виникає при співпереживанні та отриманні допомоги.

Отже, аналіз поняття „супровід" показав, що його використовують адекватно або підміняють поняттям „підтримка", основні ідеї психологічного супроводу: суб'єктність особистості, гуманізм, можливості конструктивних перетворень особистості в актах взаємодії та інше. У наукових дослідженнях найчастіше виділяються такі види супроводу: психологічний, соціальний, педагогічний, технічний.

Таким чином, вітчизняні вчені приділяють увагу супроводу, проте до сьогодні не існує єдиного підходу у розумінні сутності психологічного супроводу.

Зупинимося детальніше на суті та особливостях психологічної складової супроводу.

Центром психологічного супроводу є активність суб'єкта. Психологічний супровід розуміється як:

- цілісний процес вивчення, формування та корекції розвитку суб'єкта професійної діяльності;

- система способів і методів, що сприяють самовизначенню суб'єкта в процесі формування його професійного орієнтаційного поля, відповідальності за дії;

- метод, що забезпечує умови для прийняття оптимальних рішень в ситуаціях життєвого вибору [12; 14; 18; 40].

У сучасній психології відмічається розмаїття підходів до феномену психологічного супроводу, що позначається у визначенні його сутності, структури, видів, напрямів. Це дозволяє виділити наступні сфери його застосування:

1. Психологічна допомога студентам; задоволення емоційних запитів, пов'язаних з набуттям особистісної ідентичності в процесах культурного, етнічного та етичного самовизначення;

2. Сприяння у виробленні стійких ціннісних та моральних норм та ін.;

3. Допомога у вирішенні екзистенційних проблем (адаптації, індивідуалізації, інтеграції та ін.). Це передбачає вирішення спектру проблем, пов'язаних з подоланням почуття неповноцінності, сексуальними проблемами, проблемою становлення особистісного та соціального статусу;

4. Проблематика психологічного здоров'я (превентивна та поточна допомога при душевних стражданнях, пов'язаних з розладами настрою, життєвими стресами, конфліктами, межовими станами);

5. Професійне консультування, що включає в себе як загальне орієнтування у виборі тієї або іншої професії (як скласти „резюме", як і де отримати іншу професію, де знайти роботу за своїми можливостями).

Основною метою психологічного супроводу є розвиток здатності до самостійного здійснення діяльності. Відмінність психологічного супроводу від інших прийомів педагогічної діяльності полягає в тому, що проблема позначається і вирішується самим студентом при опосередкованій участі дорослого. Студент бере відповідальність на себе за результат своїх дій, стає суб'єктом життєдіяльності. Процес психологічної підтримки дає результат актами саморозвитку, який спонукається не тільки системою зовнішніх стимулів (вимог, очікувань, можливостей), але, насамперед, системою внутрішніх спонукань (прагненнями, переконаннями, інтересами, установками самої особистості) (А. Асмолов, Б. Братусь, Л. Газман, І. Дубровіна, І. Котова, І. Лілієнталь, Е. Шиянов та ін.).

Сутність психологічного супроводу полягає в перетвореннях, які стосуються особистості [1]. Психологічний супровід передбачає не стільки оволодіння конкретними технологіями, скільки здатність до розуміння особистості. Психологічний супровід особистісного розвитку може носити особистісно-допоміжний характер (прояв особистісної участі у переживанні проблем, консультативна допомога в окремих питаннях особистісного самовизначення, саморегуляції, самопрезентації).

Як показують сучасні дослідження, важливою підставою психологічного супроводу в умовах освітнього процесу служить довірливе спілкування, що свідчить про розуміння та прийняття суб'єктами навчальної діяльності один одного [9; 24; 25].

Психологічний вплив передбачає інтеграцію в процесі якої відбувається зміна механізмів регуляції поведінки та діяльності людини. Як засоби впливу використовуються вербальна, невербальна інформація, залучення людини в організовану діяльність, яка регулюється ступенем та рівнем задоволення потреб. До методів впливу в умовах особистісно розвивальної освіти відносять педагогічне навіювання, керівництво та управління, прийняття людини, розуміння і співпереживання, довіра, авансування, емпатія, рефлексія, ідентифікація тощо [11].

Розвиток суб'єктності в процесі психологічного супроводу студентів передбачає сприяння в реалізації їх прагнення бути особистістю на інтраіндівідуальному, метаіндівідуальному рівнях; організацію такої взаємодії зі студентами, компонентно-структурний склад якої створює можливості для їх особистісного та професійного зростання.

У технологічному плані психологічний супровід виступає як система засобів, що включають в себе різні форми, методи та прийоми допомоги особистості. Їх підбір обумовлений принципами особистісно розвивальної освіти, яка заснована на гуманістичних ідеях та реалізується в суб'єктній взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Звернемося тепер до обговорення такої форми психологічного впливу, як тренінг. Ю. Ємельянов пише [17]: „Тренінг повинен використовуватися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності".

Для сучасної психології характерно те, що вона, прагнучи зробити спілкування (навіть конфліктне) більш людяним прагне дати можливість відтворити конкретний досвід переживання та придбати конструктивні способи взаємодії на поведінковому рівні, допомогти людям методами практичного тренінгу.

На сьогоднішній день існують різноманітні способи формування особистісних якостей, і це, насамперед, – спеціальні групові заняття. Перші психотерапевтичні групи були організовані К. Роджерсом та його співробітниками в 1946 році в Чиказькому університеті. К. Роджерс не наполягав на точності термінології при позначенні своїх груп. У своїй книзі „Енкаутер-групи" він розглядає групи сензитивності як загальний термін, який позначає тренінгові групи (Т-групи зустрічей) [31].

Сучасні зарубіжні і вітчизняні психологи виділяють сентизивні соціально-психологічний тренінг, лабораторний тренінг, поведінковий, особистісно – розвивальний, фізичний та психологічний тренінг, акторський тренінг, тренінг професійних умінь, соціально-педагогічний тренінг [16].

Можна сказати, що тренінги сприяють розвитку автентичності в міжособистісних відносинах, підвищенню саморозуміння і розуміння інших, активному слуханню, аргументації своєї позиції, зниженню нервово – емоційного напруження, розвитку соціальної сензитивності – сприйнятливості до станів, переживань, думок інших людей, розвитку навичок, рефлексії та

зворотного зв'язку. Іншими словами формуванню умінь та якостей, що сприяють становленню професіоналізму фахівця.

Соціально-психологічний тренінг нині включає в себе широкий спектр методичних форм: відеотренінг, рольове навчання, методи театралізації, груповий аналіз оцінок та самооцінок, невербальні методики і т. п. [20].

Також інтерес представляє метод „інтенсивного групового спілкування". Від уже згадуваних Т-груп, на думку Дж. Коулмана, їх відрізняє те, що „в цілому групи спілкування роблять більший акцент на індивідуальному рості, ніж на груповій взаємодії або групових уміннях. Якщо член Т-групи буде прагнути спрямувати свою увагу на те, як він впливає на інших, то учасник групи спілкування має тенденцію зосередитися на тому, як інші впливають на нього" [38].

Багато авторів називають ефективною методикою „мозковий штурм" або „мозкова атака" – метод, головною ідеєю якого є вироблення найбільш оптимального вирішення даної проблеми при обмеженому часі. Особливої уваги заслуговує метод „недирективного навчання". Провідна роль в його розробці належить американському психологу К. Роджерсу. Цей метод дозволяє будувати навчання як особистісну взаємодію між студентами і викладачами. При цьому відкидається концепція викладача як абсолютного лідера, авторитету, єдиної активної сторони у взаємодії [32].

Основна функція викладача – забезпечити ситуацію, в якій студенти можуть об'єктивно подивитися на свої реальні думки, почуття, переживання, тобто відчували б себе „безумовно прийнятими, такими, яких розуміють та оцінюють як особистість", створити таку атмосферу, в якій учень відчуватиме себе „безумовно прийнятим, зрозумілим та оціненим як особистість" [30].

Як показує аналіз досліджень в процесі навчання студент з особливими освітніми потребами відчуває ряд проблем: адаптація в період навчання, екзистенційні проблеми (проблема сенсу життя, самовизначення, індивідуалізації, самоактивності, самоповаги, свободи вибору тощо). Для їх вирішення необхідно проявити особисту участь, усвідомлення проблеми, „прийняття" людини, побудова такої системи психологічного супроводу студента, яка б повною мірою сприяла розширенню завдань розвитку в юнацькому віці і враховувала реалії освітнього процесу.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами є діяльністю, спрямованою на відновлення оптимального психологічного стану особистості з метою повного або часткового вирішення проблемної ситуації, що полягає в протиріччі між необхідністю активної діяльності, здійснюваної в групі, і наявними обмеженнями в спілкуванні.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами, на нашу думку, включає в себе наступні компоненти:

1. Психологічну діагностику студентів з особливими освітніми потребами з метою виявлення і вирішення проблем, що виникають в процесі їх інтеграції в освітнє середовище.

2. Створення на основі отриманих даних індивідуальних карт студентів та розробка психологічної компоненти індивідуальних програм реабілітації.

3. Надання психологічних консультацій для вирішення виявлених психологічних проблем.

4. Проведення групової роботи: психотерапевтичних тренінгів, семінарів, котрі сприяли б вирішенню студентами психологічних проблем та набуттю необхідних навичок для ефективної адаптації до умов навчання.

5. Виявлення складнощів взаємодії студентів з викладачами, методистами та іншими працівниками ЗВО, проведення семінарів і тренінгів, спрямованих на поліпшення взаєморозуміння та налагодження співпраці.

6. Виявлення конфліктних ситуацій, що виникають у студентських групах, та сприяння їх вирішенню.

7. Сприяння у подоланні студентами з особливими освітніми потребами негативного впливу хвороби на процес навчання та соціалізації.

Технологія реалізації моделі психологічного супроводу студента з особливими освітніми потребами являє собою цілеспрямований, поетапний процес, обумовлений знанням індивідуальних особливостей студента та його проявів в процесі навчання, і включає наступні етапи:

- діагностико-прогностичний – вивчення індивідуальних можливостей та особливостей студента, прогнозування його перспектив адаптації до навчального процесу та самовияву в ситуаціях розвитку, навчання (оволодіння професією);

- виявлення можливих проблем (труднощів), які істотно позначаються на адаптації та самовияві студента в ситуації розвитку, процесі оволодіння професією;

- проектування перспектив подолання можливих проблем (труднощів) самим студентом з особливими освітніми потребами;

- визначення змісту, специфіки і способів супроводу студентів в подоланні проблем, труднощів, що виникли в процесі навчання;

- реалізація психологічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями з урахуванням їх самовияву та існуючих у них проблем;

- оцінка ефективності психологічного супроводу і визначення перспектив подальшого підвищення його ефективності.

Ефективність психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами пов’язана з реалізацією наступних умов:

- цілеспрямованість, системність і комплексність психологічної підтримки;

- полісуб’єктність та особистісна орієнтованість психологічної підтримки;

- емоційне прийняття особистості суб’єкта, що потребує психологічної підтримки з боку осіб, що надають підтримку;

- спрямованість на формування ситуації розвитку особистості та її параметрів, які важливі для особистісного розвитку: позитивне самовідношення; емоційна стабільність; соціально-психологічна компетентність.

Визначають два шляхи реалізації психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО [9]:

- виявлення закономірностей особистісного потенціалу у рамках комплексної програми, з урахуванням вікових особливостей студентів;

- створення умов (загальні, навчальні, розвивальні та виховні принципи; освітні технології тощо) для розвитку цього потенціалу.

Також варто зазначити, що концепція психологічного супроводу осіб з інвалідністю лише формується. На сьогодні вже визначено комплексний метод супроводу, який поєднує діагностику, інформаційний пошук, планування, консультування і первинну допомогу в реалізації плану, в загальних рисах визначені функції і напрями діяльності служб супроводу. Втім, перед психологами та викладачами ЗВО стоїть складне завдання: адаптувати наявні розробки до потреб конкретного суб'єкта освітнього процесу у ЗВО.

Отже, представлені точки зору дозволяють стверджувати, що психологічний супровід базується на внутрішньому потенціалі суб'єкта, метою якого є не визначення конкретного шляху розвитку та контролю дії, а лише сприяння в проявах самостійності, формуванню спрямованої активності, якщо це є необхідністю. Основні напрямки психологічного супроводу – це попередження виникнення проблем особистісного зростання, вирішення актуальних завдань навчання, професійного становлення, а також розвиток психологічної компетентності суб'єкта.

Психологічний супровід включає в себе наступні компоненти: діагностика особистісного розвитку, психологічна допомога (індивідуальне консультування, на заняттях – аналіз проблемної ситуації), система тренінгів особистісного зростання, і, враховуючи специфіку розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами, робота зі стабілізації відповідних сфер структури особистості.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами в освітніх умовах – це міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу, спрямована на психологічну допомогу студентам, результатом якого стає те, що виникає у студентів позитивно забарвлене відчуття впевненості в собі, своїх можливостях, що створює передумови для особистісного розвитку.

Список використаних джерел:

1. Абульханова-Славська, К. А. Діяльність та психологія особистості. Москва : Просвещение, 1980. 335 с.

2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська та ін. ; за заг. ред. А. Й. Капської. Київ, 2002. 164 с.

3. Анохина Т. В. Педагогическая поддержка как реальность современного образования. *Классный руководитель : научно-метод. журнал / гл. ред. В. М. Лизинский*. 2000. №3. С. 8–14.

4. Асмолов, А. Г. Психология личности : учебник. Москва : Изд-во МГУ, 1990. 367 с.

5. Леннер-Аксельсон Б. Тюлефорс И. Психосоциальная помощь населению. Москва, 1998. 232 с.

6. Бардиер Г., Ромазан И., Чередникова Т. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. Санкт-Петербург, 1996. С. 58–63.

7. Бедерханова, В. П., Демакова И. Д., Крылова Н. Б. Гуманистическое пространство воспитания. *Народное образование : научно-практ. журнал / гл. ред. Е. Михалычев*. 2011. №2. С. 242–250.

8. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе. Москва : Генезис, 2002. 298 с.

9. Бочелюк, В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр уч. л-ри, 2011. 264 с.

10. Брушлинский, А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва., 1994. 108 с.

11. Василенко, О. М. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / гол. ред. Н. С. Побірченко*. Умань : УДПУ ім. Павла Тичини, 2007. Вип. 23. С. 46–51.

12. Волянюк, Н. Ю. Психологічний супровід професійного розвитку тренера-викладача. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка*. Київ : Мілеміум, 2004. Т. IV, Ч. 8. С. 67–74.

13. Газман, О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века. *Классный руководитель : научно-метод. журнал / гл. ред. В. М. Лизинский*. 2000. №3. С. 6–33.

14. Герасина, С. В. Психолого-педагогічний супровід формування конкурентоспроможного фахівця. *Журнал практикующего психолога : доклад, тезисы доклада*. Вып. 16 : Специальный. *Проблемы развития современной психологической помощи: концепции и практики* : матер. II Междунар. научно-практ. конгресса, 2-4 окт. 2009 г. / МДЦ „Артек" / гл. ред. А. Ф. Бондаренко. Київ : Освіта України, 2009. С. 175–182.

15. Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособ. /Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. 572 с.

16. Деркач, А. Зазыкин В. Акмеология : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 256 с.

17. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга. Львів : ЛГУ, 1983. 103 с.

18. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2007. 240 с.

19. Зязюн, І. Я. Психодіагностика педагогічної майстерності вчителя. *Вісник Житомирського педагогічного університету ім. І. Франка / гол. ред. П. Ю. Саух*. 2003. №12. С. 52–55.

20. Лабунськ, В. А., Менджеріцкая Ю. А., Брус Є. Д. Психологія утрудненого спілкування : Теорія. Методи. Діагностика. Корекція. Москва : Академія, 2001. 288 с.

21. Литовченко, С. В. Становлення та розвиток системи навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах / С. В. Литовченко. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту. Серія соціально-педагогічна* /за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський : ПП Мошинський В. С., 2007. Вип. VII. С. 53–56.

22. Маклафлин, К. Исследование системы педагогической помощи и поддержки в школах Англии и Уэльса. *Новые ценности образования: забота – поддержка – консультирование : сб. стат. / под. ред. Н. Б. Крыловой*. Москва : Инноватор, 2003. Вып. 6. С. 199.

23. Максименко С. Д., Ложкин Г. В., Колосов А. Б. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. освітньо-метод. журн. / гол. ред. Губенко О. В.* 2010. №12. С. 1–10.

24. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 224 с.

25. Мамайчук И. И. Воробьева О. В. Психологическое изучение личностных особенностей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. *Восстановительное*

лечение детей с заболеваниями опорно-двигательного аппарата : сб. науч. работ / Ленинград. науч.-исслед. дет. ортопедич. ин-т им. Г. И. Турнюра ; под ред. В. Л. Андрианова. Львов, 1984. С. 3–9.

26. Михайлова, Т. А. Теоретические аспекты реализации социально-педагогического сопровождения с ограниченными возможностями здоровья при интегрированном обучении. *Среднее профессиональное образование : научно-метод. журнал / шеф-редактор А. Г. Кутузов.* 2007. №7. С. 23.

27. Навчання людей з особливими потребами у вищій школі / О. В. Глузман та ін. Сімферополь, 2006. 20 с.

28. Нижник, Л., Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами. Київ : Ред. загальнопед. газ., 2004. 120 с.

29. Осухова, Н. Г. Психологическое сопровождение семьи и личности в кризисной ситуации. *Школьный психолог : журнал / гл. ред. А. С.Соловейчик.* 2005 №9. С. 2–16.

30. Петровська, Л. А. Компетентність у спілкуванні: соціально-психологічний тренінг. Москва : МГУ, 1989. 216 с.

31. Роджерс, К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Москва : Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 1995. 529 с.

32. Роджерс К. К Науке о личности. *История зарубежной психологии : книга / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан*. Москва : МГУ, 1986. С. 199–230.

33. Савчин, М. В. Педагогічна психологія. Київ : Академвидав (Альма-матер), 2007. 424 с.

34. Слюсарев Ю. В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 „Общая психология, психология личности, история психологии". Санкт-Петербург, 1992. 16 с.

35. Слободчиков В. И. Безопасное образование : психология и педагогика здоровья. *Развитие и образование особенных детей: проблемы, поиски / под ред. В. И. Слободчикова*. Москва, 1999. С. 44–48.

36. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І. Д. Звєревої. Київ : Центр уч. літ-ри, 2008. 255 с.

37. Таланчук П. М., Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому середовищі. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.

38. Цзен Н. В. Пахомов Ю. В. Психотренинг : игры и упражнения. Москва : Физкультура и спорт, 1988. 273 с.

39. Шиянов Е. Н., Котова И. Б. Развитие личности в обучении : учеб. пособ. для студ. пед. Вузов. Москва : Академия, 1999. 288 с.

40. Яничева, Т. Г. Психологическое сопровождение деятельности школы. Подход. Опыт. Находки. *Журнал практического психолога / гл. ред. Лидерс А. Г.* 1999. №3. С. 101–119.

41. Ярская-Смирнова, Е. Доступность высшего образования для инвалидов. *Высшее образование для инвалидов / СГТУ*. Саратов, 2005. С. 89–99.

6.2. Інклюзивний заклад як умова ефективного психологічного супроводу особистості студента з особливими освітніми потребами

Сьогодні особливо актуально постає питання забезпечення права на якісну освіту дітей та молоді з інвалідністю. Наразі інтеграція людей з інвалідністю в суспільство є одним із провідних напрямів роботи різноманітних соціальних інститутів і громадських організацій. І тому, вельми гостро стоїть питання працевлаштування та соціальної адаптації випускників шкіл-

інтернатів, осіб з інвалідністю, які, внаслідок економічної нестабільності, кризового стану гуманітарної сфери, виявились найбільш соціально незахищеною категорією населення. Обмежені можливості людини розуміються як наслідок того, що соціальні умови звужують можливості її самореалізації. Саме тому, суспільство має адаптувати діючі в ньому стандарти до потреб людей з інвалідністю з тим, щоб вони не почувалися заручниками обставин та обмежень в діяльності. Тобто, необхідно створити умови для навчання та працевлаштування, відвідування місць загального користування, а також відповідного ставлення суспільства до людей з інвалідністю. Отже, створення оптимальних можливостей і сприятливих умов для виховання, навчання, соціально-трудової орієнтації та інтеграції дітей і молоді з інвалідністю – нагальна потреба часу.

Знання психологічних особливостей осіб з інвалідністю важливе і необхідне як для адекватного їхнім можливостям навчання чи працевлаштування, так і для правильного спілкування з ними [4].

Система організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у нашій країні традиційно будується за принципами диференційованого підходу, спираючись на специфіку, безпосередньо пов'язану із провідним дефектом. Але останні дослідження показують, що така практика не може повною мірою забезпечити всі особливості освітніх потреб молоді з особливими освітніми потребами. Більша кількість з них можуть навчатися у загальноосвітніх навчальних закладах. Більше того, знаходження дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних закладах освіти, не дивлячись на наявність у них низки позитивних умов для корекції порушень розвитку, обмежує контакти із однолітками та сім'єю, що призводить до утруднення формування готовності до подолання життєвих труднощів, вмінь планувати різні аспекти свого життя, взаємодіяти із людьми. В зв'язку з цим, виникає потреба створення більш гнучкої системи спеціальної освіти, яка була б в змозі розвиватися та функціонувати як на основі традиційних форм, так і на основі інклюзії.

Сутність інклюзії полягає в тому, що дітям та молоді з особливими освітніми потребами створюються рівні можливості з їх здоровими однолітками в отриманні освіти, що є необхідним в їх подальшій адаптації та повноцінній інтеграції у суспільство [2].

Інклюзивне навчання припускає опанування дитини з особливими освітніми потребами загальноосвітнім стандартом в ті ж (чи близькі) терміни, що і діти без інвалідності. Дослідження показують, що інклюзивне навчання може бути ефективним для частини дітей з особливими освітніми потребами, рівень психофізичного розвитку яких відповідає віковій нормі або близький до неї. Але воно виявляється недоцільним для дітей з інтелектуальною недостатністю. По відношенню до них, передусім, повинно йтися про спільне перебування в установі, про спільне проведення дозвілля і різних позашкільних заходів [8].

Категорія дітей з особливими освітніми потребами украй різнорідна і включає чотири групи [1, с. 51–53]:

1. Недіагностовані діти, їх „інтеграція” обумовлена тим, що наявне відхилення в розвитку не виявлене.

2. Діти, батьки яких, знаючи порушення розвитку дитини, з різних причин наполягають на навчанні в масовому закладі освіти; у тому випадку, коли інклюзивне навчання проводиться лише за бажанням батьків без урахування думки фахівців виявляється, що воно ефективне тільки для незначної частини цих дітей, більшість же з них через декілька років „спільного навчання”, неадекватного їх рівню розвитку, опиняються в спеціальних (коректувальних) освітніх установах або повністю „випадають” з системи освіти.

3. Вихованці спеціальних дошкільних груп і класів в масових дитячих садах і школах; навчання і виховання таких дітей здійснюється з урахуванням відхилень в їх розвитку, але ці діти лише формально інтегровані, оскільки спеціальні групи і класи, як правило, на ділі відособлені і ізольовані від інших однолітків.

4. Діти, які в результаті тривалої корекційної роботи, що проводиться спеціалістами-дефектологами і батьками, підготовлені до навчання в середовищі здорових однолітків, що дозволяє фахівцям рекомендувати для них інклюзивне навчання [6].

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до масових освітніх установ – це світовий процес, в який залучені усі високорозвинені країни. Такий підхід до освіти дітей з інвалідністю впроваджується у життя з безлічі причин різного характеру. Сукупно їх можна позначити як соціальне замовлення суспільства і держави, що досягли певного рівня економічного, культурного, правового розвитку. Нещодавно і наша країна на законодавчому рівні приєдналася до процесу впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах.

Можна виділити ряд проблем, які хвилюють учених України і Європи:

- якщо інклюзивне навчання дітей з легким ступенем інвалідності не викликає сумніву, то проблема інклюзивного навчання дітей з важким ступенем інвалідності складна й проблематична та вимагає спеціального вивчення;

- неоднозначна проблема структури занять при інклюзивному навчанні й ролі педагога й фахівця на цих заняттях;

- хвилює проблема соціального прийняття дітей з особливими освітніми потребами, тобто необхідна спеціальна робота з дітьми масової школи, їх батьками, всіма членами суспільства з метою ліквідації ворожості у ставленні до осіб з інвалідністю;

- проблема ставлення вчителів до інклюзивного навчання також, з одного боку, перебільшення ролі спеціального навчання, а з іншого боку – недооцінювання загальноосвітнього середовища;

- проблема створення й апробації індивідуальних програм, для дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, обмін досвідом між ученими та практиками України, Європи та Америки, продуктивний, тому що дозволяє критично осмислити свої успіхи й досягнення вчених, збагатити свої знання й змоделювати нову систему фахової освіти.

Зазначимо, що інтеграція та інклюзія – це закономірний етап розвитку системи спеціальної освіти, пов'язаний в будь-якій країні світу з переосмисленням суспільством і державою свого відношення до осіб з інвалідністю, з визнанням їх прав на надання рівних з іншими можливостей в різних сферах життя, включаючи освіту.

Пряме знайомство із зарубіжними версіями інтеграції, а пізніше інклюзії, що прийшла на захід 20 років тому, відразу дозволило побачити ряд зовні привабливих рис такого підходу до освіти дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзія притягнула, передусім, батьків таких дітей. Саме батьки ініціювали перші спроби навчання своїх дітей в масових дитячих садках і школах.

Європа увійшла до інклюзивного періоду на етапі розвитку вже сталих, юридично закріплених норм демократії і економічного підйому, Україна – в ситуації становлення демократичних норм, їх першого законодавчого оформлення і глибокої економічної кризи.

У країнах Заходу, завдяки політиці, що проводиться державою через засоби масової інформації, в суспільній свідомості укорінялася ідея рівності людини з відхиленнями з іншими членами соціуму. Особливо важливо, що на заході ідеї інклюзії виникають в контексті протистояння дискримінації за расовою, статевою, національною, політичною, релігійною, етнічною і іншими ознаками.

Тенденція до інтеграційних підходів в системі спеціальної освіти виникає під явним впливом західних зразків. Проте не слід недооцінювати того, що за відсутності необхідної законодавчої, економічної, соціальної бази поспішне широке впровадження ідей інклюзії, спроби підміни системи спеціальної освіти тотальною інклюзією можуть привести не до рівності прав, а до втрати дітьми з особливими освітніми потребами можливості здобути адекватну освіту, що забезпечує просування в психічному і соціокультурному розвитку.

На думку С. Місяк [4], основними проблемами, які гальмують процес інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у вітчизняних ЗВО є:

- недостатня кількість фахівців для роботи із студентами з особливими освітніми потребами;

- відсутність підготовки фахівців: психологів, реабілітологів, соціальних працівників для роботи з такою категорією молоді в системі освіти, охорони здоров'я, соціального забезпечення;

- терміни навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах середньої та вищої освіти за державним стандартом не дають змоги оволодіти необхідним рівнем знань;

- відсутність системи перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів для ЗВО щодо навчання студентів з особливими освітніми потребами;

- для медичних працівників, що працюють у ЗВО, не враховується медичний стаж;

- недостатнє матеріально-технічне забезпечення ЗВО, в яких навчаються особи з особливими освітніми потребами, перебуваючи в інклюзивному освітньому просторі;

- обмежене фінансування медичного, соціального та психологічного супроводу навчального процесу осіб з інвалідністю;

- відсутність нормативно-законодавчої бази освіти осіб з інвалідністю у ЗВО;

- відсутня взаємодія міністерств освіти, охорони здоров'я, праці та соціальної політики, державного комітету у справах сім'ї та молоді в питаннях освіти й реабілітації осіб з інвалідністю, причиною чого є різні джерела фінансування.

Слід підкреслити, що інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до масових освітніх установ передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішністю її навчання, надання допомоги в рішенні проблем адаптації в середовищі однолітків. Отже, в освітньому просторі країни повинна функціонувати чітко організована і добре відлагоджена інфраструктура спеціалізованої корекційної і психологічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Таким чином, другий принцип вітчизняної концепції інклюзії – обов'язковий корекційний блок, що функціонує паралельно із загальноосвітнім [3].

Також, не для усіх дітей з особливими освітніми потребами інклюзивне навчання прийнятніше за спеціальне. Про це свідчить як західна статистика, так і наш вітчизняний досвід.

Будучи провідною тенденцією сучасного етапу розвитку системи спеціальної освіти, інтеграція та інклюзія не повинні підміняти собою систему в цілому. Варто зазначити, що інклюзія не протиставляється системі спеціальної освіти, а виступає як одна з альтернативних форм усередині системи. Інтеграція та інклюзія – „дітище" спеціальної педагогіки, оскільки інтегрована в загальноосвітнє середовище дитина залишається під її патронатом: вона або вчиться в спеціальній групі при масовій установі, або обов'язково отримує коректувальну допомогу, навчаючись в звичайній групі. Можна вважати, що інклюзія зближує дві освітні системи – загальну і спеціальну, роблячи проникними межі між ними.

Найбільш адекватні умови для проведення цілеспрямованої роботи по інтеграції дітей з особливими освітніми потребами мають інклюзивні освітні установи.

У цих умовах можливо ефективно здійснювати інтеграцію дітей з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, вибираючи корисну і можливу для нього „долю” інтеграції, тобто одну з моделей :

- комбінована інтеграція, при якій діти з рівнем психофізичного і мовного розвитку, відповідним або близьким до вікової норми, по 1-2 людини на рівних виховуються в масових групах, отримуючи постійну корекційну допомогу спеціаліста-дефектолога;

- часткова інтеграція, при якій діти, ще не здатні на рівних із здоровими однолітками опановувати освітній стандарт, вливаються лише на частину дня (наприклад, на його другу половину) в масові групи по 1-2 людині;

- тимчасова інтеграція, при якій усі вихованці спеціальної групи незалежно від рівня психофізичного і мовного розвитку, об’єднуються із здоровими дітьми не рідше 2-х разів на місяць для проведення різних заходів виховного характеру.

Реалізація усіх цих моделей припускає обов’язкове керівництво процесом інклюзії з боку спеціаліста-дефектолога, який допомагає масовим педагогам в організації виховання і навчання дитини з особливими освітніми потребами в групі здорових однолітків.

Повна інтеграція може бути ефективна для дітей, які по рівню психофізичного і мовного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного із здоровими однолітками навчання. Такі діти по 1-2 людині включаються в звичайні групи освітнього закладу, при цьому вони обов’язково повинні отримувати корекційну допомогу в ньому або за місцем навчання.

Інклюзивна модель дозволяє створити унікальні можливості для інтеграції значного числа дітей з особливими освітніми потребами, а також для спеціальної педагогічної підтримки дітей, що не мають відхилень в розвитку, але що зазнають значні труднощі в навчанні через інші причини (наприклад, діти батьків, що не чують, що чують, двомовні діти, діти з сімей біженців і вимушених переселенців та ін.).

Дослідження вчених показали, що при вирішенні питання про інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище дітей, що нормально розвиваються, слід враховувати ряд показників, які умовно можна розділити на „внутрішні” і „зовнішні”. До зовнішніх показників відноситься система умов, в яких повинні відбуватися навчання і розвиток дитини, до внутрішніх – рівень його психофізичного і мовного розвитку.

До зовнішніх умов, які забезпечують ефективну інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами, відносяться:

а) раннє виявлення порушень і проведення коректувальної роботи з перших місяців життя, оскільки в цьому випадку можна досягти принципово інших результатів в розвитку дитини, які дозволять їй навчатися в масовій установі;

б) бажання батьків навчати дитину разом із здоровими дітьми і їх прагнення і готовність реально допомагати своїй дитині в процесі її навчання;

в) наявність можливості надавати дитині ефективну кваліфіковану корекційну допомогу;

г) створення умов для реалізації варіативних моделей інклюзивного навчання.

До внутрішніх показників відносяться:

а) рівень психофізичного і мовного розвитку, адекватний віковій нормі або близький до неї;

б) можливість опанування загального освітнього стандарту в передбачені для дітей, що нормально розвиваються, терміни;

в) психологічна готовність до інклюзивного навчання.

Отже, зазначимо, що мета інклюзивного навчання ЗВО – дати всім студентам можливість повноцінного соціального життя, активної участі у житті групи, забезпечуючи тим самим найбільш повну взаємодію і турботу членів співтовариства один про одного.

Освітні програми „залучення" дають змогу молоді з особливими освітніми потребами взаємодіяти із звичайними однолітками, наслідувати їх. Інакше кажучи, студенти із особливими освітніми потребами можуть отримувати такий же соціальний досвід, як і їх здорові товариші. До того ж інклюзивне навчання має ряд переваг не тільки для осіб з особливими освітніми потребами, а й для інших учасників освітнього процесу.

Переваги інклюзивного навчання для осіб з особливими освітніми потребами [5]:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток;

- однолітки демонструють відповідні моделі поведінки для студентів з особливими освітніми потребами;

- однолітки мотивують таких студентів до розвитку та цілеспрямованого використання нових знань та вмінь;

- навчання здійснюється з орієнтацією на сильні риси, здібності та інтереси, а не їхніх проблемах;

- наявні можливості для налагодження дружніх стосунків із здоровими однолітками та участі у громадському житті.

Переваги для інших студентів:

- одногрупники та інші студенти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вони стають більш чуйними, готовими до взаємодопомоги;

- вчаться налагоджувати і підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;

- вчаться співробітництва;

- вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

Корисне для сім'ї студента з особливими освітніми потребами:

- батьки таких студентів отримують підтримку з боку інших батьків;

- краще розуміють у чому розвиток їхніх дітей є типовим й у чому атиповим;

- батьки приймають активнішу участь у процесі навчання.

Для педагогів та фахівців теж відкриваються певні можливості при інтегрованому навчанні:

- викладачі в інклюзивному навчальному закладі краще розуміють індивідуальні особливості студентів;

- оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку молоді з урахуванням їх індивідуальності;

- спеціалісти починають сприймати студентів цілісніше, а також вчаться дивитися на життєві ситуації їх очима;

- ефективніше співпрацюють з батьками та іншими фахівцями (психологами, реабілітологами, соціальними працівниками та ін.)

Ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є опанування педагогічних кадрів дефектологічними знаннями і спеціальними педагогічними технологіями, які забезпечать можливість кваліфікованого навчання осіб з особливими освітніми потребами. Дефектологи мають бути спеціально підготовлені до надання корекційної допомоги в нових умовах, тобто в умовах інтегрованого навчання [7].

Визнання інклюзії як одній з провідних тенденцій сучасного етапу в розвитку вітчизняної системи освіти не означає аж ніяк необхідності згортання системи диференційованого спеціального навчання різних категорій людей. Навпаки, ефективна інклюзія можлива лише в умовах постійного вдосконалення систем масової і спеціальної освіти.

Поза історичним, соціальним і культурним контекстами неможливо об'єктивно оцінити переваги й недоліки різних національних систем спеціальної освіти. Тим більше небезпечно на основі зіставлення тільки форм організації навчання в рамках обговорення прав людини пропонувати швидко реконструювати сформовану в Україні систему спеціальної освіти.

Основою набуття вищої освіти є державні освітні стандарти, обов'язкові для всіх студентів незалежно від стану їх здоров'я. Тільки за такого підходу до навчання людей з інвалідністю вони як професіонали надалі можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Інклюзивне навчання у ЗВО передбачає спільне навчання студентів з особливими освітніми потребами, з іншими студентами. Така форма навчання визнає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує здійснення політики рівних можливостей. Навчання та виховання студентів з інвалідністю здійснюються в інтегрованих групах, які можуть розглядатися як певне мікросередовище.

Процес адаптації молоді з інвалідністю до інклюзивного середовища розпочинається в доуніверситетський період у рамках підготовчих курсів і продовжується в умовах реального вузівського навчання. Інтеграція стає для

цих молодих людей головним завданням перших студентських років. Їм потрібно інтегруватися у навчальний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань, ознайомитися зі структурою університету, його традиціями, „вписатися" у життя факультету, студентської групи; пристосуватися до ритму університетського життя і навчити свій організм, підтримуючи його працездатність, розкрити свої здібності і таланти.

Численні аспекти адаптації та інтеграції студентів з особливими освітніми потребами до університетського середовища можуть бути успішно реалізовані завдяки не тільки їх власним зусиллям, а й увазі, розумінню і допомозі з боку товаришів по навчанню, викладачів та інших співробітників ЗВО.

Входження студента з інвалідністю в інклюзивне освітнє середовище вимагає досить тривалого періоду адаптації. Це викликано рядом факторів, що сформувалися у попередні періоди життя і навчання молодих людей із проблемами фізичного здоров'я і суттєво впливають на їх пізнавальну активність та інтеграцію в освітнє середовище, визначають психолого-педагогічні особливості студентів з інвалідністю.

Багатьом студентам з особливими освітніми потребами в університеті не вистачає достатньої уваги та підтримки з боку викладачів. Багато студентів з інвалідністю не завжди вважають за потрібне повідомляти когось про свою ваду, якщо це не буде впливати на їхні успіхи у навчанні та виконання їхніх обов'язків. Можливо, деякі ображаються на слово інвалідність і не хочуть, щоб через їхню ваду навішували ярлики. Також, такі студенти можуть вважати, що справляться самостійно, в іншому випадку вони просто не знають про послуги, які пропонує для них університет. Деякі студенти з інвалідністю, можливо, покладаються на методи, що їм допомагали до цього часу. Але оскільки темп навчання в університеті високий, більша кількість та вища складність завдань, додаткова допомога таким студентам, безумовно, знадобиться. Основна роль у цьому припадає на професорсько-викладацький склад університету.

Наприкінці XX ст. відбулися зміни парадигми освіти дітей з особливими освітніми потребами. Замість концепції „соціальної корисності", що визначає освітньо-виховну роботу з дітьми з інвалідністю з кінця XIX і до кінця XX ст., впроваджується концепція „людської гідності" дітей з інвалідністю, здатних до саморозвитку, самовдосконаленню, самоактуалізації. Незважаючи на теоретичну розробку названих вище систем, вони сьогодні актуальні, але мають потребу в деякому відновленні, удосконалюванні, перегляді окремих позицій.

Інтеграція й інклюзивне навчання взаємозалежні між собою, однак вони не можуть бути реалізовані без вирішення проблеми диференціації й диференційованого навчання.

Таким чином, різні аспекти інтеграції та інклюзії досліджені, розроблені й впроваджені в різній мірі. Їхнім результатом є різні ступені інтеграції. Педагогічна практика показує, що залежно від успіхів шкільної, дошкільної, вищої освіти, від інтенсивності роботи родини, від активності й бажання самої особистості діти з особливими освітніми потребами досягають різних рівнів

інтеграції. Є значне число осіб з інвалідністю, що досягають високого рівня інтеграції (повної інтеграції). Ці люди беруть активну участь у суспільній, трудовій, спортивній, художній діяльності. Основна маса осіб з інвалідністю досягає рівня часткової інтеграції (беруть участь у деяких сферах життєдіяльності, зберігаючи тісні зв'язки зі своїм співтовариством). На жаль, багато й таких людей, які не можуть інтегруватися в суспільство й продовжують жити в спеціальних установах. Інклюзивне навчання розуміється подвійно: як спільне навчання дітей з інвалідністю і дітей, що нормально розвиваються, у єдиному загальноосвітньому середовищі і як педагогічна система, орієнтована на формування системного бачення світу й така, що використовує свої особливі форми й методи навчання. Інклюзивне навчання є однією з умов інтеграції.

Отже, вітчизняною наукою створена оригінальна концепція інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, розроблені і апробовані варіативні моделі інтеграції, показана необхідність оперативної розробки правової бази процесу інклюзії, цілеспрямованої підготовки і перепідготовки фахівців.

Під інклюзією розуміється включення осіб з інвалідністю у суспільство як повноправних його членів, що активно беруть участь у всіх сферах життєдіяльності, освоєння ними економіки, культури, науки. Наукою та практикою виділені різні шляхи, що забезпечують інтеграцію. Тут і роль навчання (з його змістом і корекційним спрямуванням, професійною підготовкою), і роль виховання, спрямованого на освоєння особам з інвалідністю культурних і духовних цінностей, і організація їхньої активної участі у всіх сферах життєдіяльності.

Особливістю навчання студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому закладі є те, що, сприймаючи їх як рівних, до них висувають такі ж вимоги з боку ЗВО, як і до інших студентів. В інклюзивному закладі не можна уповільнювати темп лекції, зменшувати кількість пар та їх тривалість, спрощувати чи скорочувати обсяг навчального матеріалу, тому що це знижує якість фахової підготовки. Отже, компенсувати функціональні обмеження, що впливають на якість навчання студентів з інвалідністю, і надати необхідну підтримку можна тільки шляхом організації психологічного супроводу їх навчання.

Список використаних джерел:

1. Актуальні проблеми спеціальної психології та педагогіки : зб. наук. пр. / ред. О. Я. Чебикін та ін. ; Херсонський держ. ун-т. Інститут природознавства. Кафедра дефектології та основ медицини. Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2005. 202 с.

2. Алехин С. В., Алексеева М. Н., АгафоноваУ. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование : журнал / редактор В. В. Рубцов*. 2011. №1. С. 83–91.

3. Деніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : Надія, 2000. 256 с.

4. Інвалід і суспільство: проблеми інтеграції : зб. теорет. та метод. матеріалів для працівників соціал. служб для молоді / упоряд. І. Д. Звєрєва, І. Б. Іванова. Київ : А.Л.Д., 1995. 96 с.

5. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей : ст. из газеты. *Завуч (шкільний світ) : газета / Управл. образов*. 2008. №2. С. 10.

6. Шевцов А. Г. Новітні технології навчання в освіті студентів із фізичними вадами. *Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами : зб. наук. пр. / за заг. ред. П. М. Таланчука, Г. В. Онкович.* Київ : Університет „Україна", 2002. 339 с.

7. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія. Київ : МП Леся, 2009. 278 с.

8. Шевцов А. Г. Професійна освіта як засіб соціальної реабілітації людей з особливими потребами. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Нічкало*. Київ, 2003. С. 305–309.

6.3. Організаційно-діяльнісна модель психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ЗВО

Психологічний супровід розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в освітньому процесі потребує вирішення цілої низки дослідницьких завдань.

По-перше, необхідно осмислити сутність процесу психологічного супроводу, визначити його зміст та механізми. Це вимагає аналізу теоретичних підходів до проблематики психологічного супроводу, відображених у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях.

По-друге, розгляд мети та завдань психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами неможливий без аналізу всієї системи педагогічної підтримки в освіті. Це пов'язано з тим, що в руслі ідей гуманізації освіти психологічна підтримка виступає як один з елементів системи педагогічної підтримки, поряд з підтримкою соціальною та медичною.

По-третє, програма психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами базується на інтеграції різних наукових підходів до феномену підтримки, що передбачає аналіз досягнень психологічної практики з метою виявлення можливостей їх використання в навчально-виховному процесі ЗВО.

Психологічний супровід розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами має здійснюватися на основі особистісно-орієнтованого підходу та сприятиме особистісному розвитку студентів зазначеної категорії. При цьому слід спиратися на наявні переваги і перспективи розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами, на його компенсаторний потенціал, на реалізацію наявних і розвинутих можливостей студента. Це передбачає:

1. Розвиток комунікативних умінь, розширення, збагачення на цій основі позитивного досвіду сумісної діяльності та інтеграції зі здоровими студентами,

розвиток здатності до психологічної близькості з іншими, формування адекватних соціально-психологічних настанов особистості студента.

2. Позитивізацію самоставлення, підвищення самооцінки, подолання почуття дефективності, неповноцінності, невпевненості у собі.

В. Ніколаєва, досліджуючи особистість в умовах хронічної соматичної хвороби, зазначає, що можливість успішного подолання кризи (а соціальна ситуація розвитку особистості в умовах захворювання є кризовою), а також якість новоутворень в цих умовах залежать від характеру преморбідно сформованого (у минулому досвіді) функціонального органу особистісно-смислової регуляції – особливої діяльності, яка орієнтована на самопізнання з метою оволодіння власною особистістю, її гармонізації для забезпечення подальшого успішного саморозвитку [5].

3. Нормалізацію емоційних реакцій, зниження тривожності, імпульсивності, що дозволить позитивувати ставлення до себе та оточуючих та виробити ефективні поведінкові реакції.

Емоційно-вольовий компонент відображає своєрідні енергетичні можливості інваліда відносно особистісного розвитку, чуттєву забарвленість його ставлення до життя та, безпосередньо, його здатність до вольових зусиль. Емоційний компонент передбачає також позицію студента з особливими освітніми потребами відносно надання психологічної допомоги.

4. Цілеспрямоване включення студентів з особливими освітніми потребами у систему емоційно-ціннісних відносин студентської групи і педагогічного колективу ЗВО, що стимулюватиме процес їх соціалізації та інтеграції із громадськістю та суспільством.

5. Реалізація можливостей студента з особливими освітніми потребами.

Індивідуальні особливості студента з особливими освітніми потребами представляють собою компенсаторний потенціал та дозволяють виробити адекватні умовам середовища форми життєдіяльності.

Необхідно володіти інформацією щодо індивідуальних особливостей студента з особливими освітніми потребами. Базуватись на наявних перевагах і перспективах особистості студента з особливими освітніми потребами, які є компенсаторним потенціалом, і необхідною умовою максимальної реалізації всіх можливостей студента. У критичній ситуації хвороби надзвичайно важливими є власні життєві ресурси такого студента.

Психологічний супровід розглядається як багатовимірний процес, зосереджений на розвитку позитивних сторін та врахування наявних переваг особистості студентів з особливими освітніми потребами, як процес, що сприяє встановленню віри у себе та свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх та внутрішніх чинників.

Названі напрями розвитку психологічних особливостей особистості студента з особливими освітніми потребами можна реалізувати лише за наступних умов:

1. Урахування індивідуальних особливостей, можливостей та потреб студентів з особливими освітніми потребами.

Перш за все потрібно орієнтуватись на особистість з усіма її індивідуальними особливостями, потребами та властивостями. Важливим для подальшого дослідження є те, що вирішальне значення у процесі соціальної адаптації та інтеграції мають індивідуальні особливості молодої людини, які представляють собою компенсаторний потенціал особистості та дозволяють виробити адекватні умовам середовища форми поведінки та життєдіяльності. При цьому важливу роль грає сучасна та ефективна діагностика, профілактика та корекція поведінкових, психологічних, патохарактерологічних порушень. Ці завдання повинні вирішуватись з огляду на знання особливостей особистості дітей та молоді з інвалідністю.

2. Активна позиція студента, бажання взаємодіяти, приймати психологічну допомогу – це наступна умова.

3. Встановлення позитивних взаємовідносин; комфортне середовище, толерантне ставлення студентства і педагогічного персоналу до осіб з інвалідністю.

Ставлення здорового оточення до дітей та молоді з інвалідністю в багатьох випадках визначає ефективність навчання та інтеграції останніх у суспільство в цілому. Позитивне ставлення, розуміння та прийняття педагогами та здоровими однолітками людей з інвалідністю впливає на їх розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

Навчання студентів з особливими освітніми потребами надає їм потенційних можливостей брати повноцінну участь у житті ЗВО, спілкуванні із однолітками. Однак ці можливості не завжди можуть бути реалізовані через небажання здорових однолітків контактувати з особами з інвалідністю, через пасивне ставлення до них з боку педагогів.

За результатами досліджень зарубіжних авторів встановлено, що ставлення здорових до осіб з інвалідністю характеризується як відверто негативне, в той же час співчутливе, з чемним ігноруванням та має характер домінування-підкорення, коли здорові отримують в тому або іншому вигляді владу над тими, хто має інвалідність [2].

У деяких дослідженнях підкреслюється амбівалентний характер ставлення здорових до хворих. З одного боку, – це неприйняття та ворожість, з іншого – симпатія та співчуття [1].

Отже, така система психологічної допомоги як психологічний супровід повинна бути безперервною та систематичною, адже оптимізація особистісного розвитку, корегування певних психологічних якостей, розвиток таких життєво важливих навичок як впевненість, толерантне ставлення до інших, володіння собою у важких ситуаціях, вимагає тривалого часу і неодноразового повернення до цих понять та умінь.

Розробка програми психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього

простору базується на інтеграції різних підходів до феномену підтримки, що передбачає аналіз досягнень психологічної практики з метою виявлення можливостей їх використання в ході навчально-виховного процесу.

Головними умовами ефективності психологічного супроводу є: системність та цілеспрямованість психологічної підтримки, полісуб'єктність та особистісне орієнтування на формування ситуації розвитку особистості, спрямованість психологічної підтримки на персоналізацію студентів та осіб, які надають допомогу.

В технологічному плані психологічний супровід – це система комплексної психологічної підтримки та допомоги студентам з особливими освітніми потребами, яка включає в себе різні форми, методи та засоби допомоги особистості. Головною метою психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами є гармонійний особистісний розвиток.

Доречно зазначити про необхідність розробки організаційно-діяльнісної моделі психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору, яка передбачає комплекс заходів, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, розширення, збагачення позитивного досвіду спільної діяльності та інтеграції зі здоровими студентами; підвищення самооцінки, подолання почуття неповноцінності, невпевненості у собі; нормалізацію емоційних реакцій, зниження тривожності, імпульсивності.

Розробка моделі психологічного супроводу розвитку особистості студентів з особливими освітніми потребами повиннна здійснюватися на основі визначення типових індивідуально-психологічних особливостей студентів з особливими освітніми потребами, які перешкоджають їхньому успішному розвитку в інклюзивному освітньому закладі.

В основу побудови та реалізації організаційно-діяльнісної моделі психологічного супроводу стали методологічні підходи (А. Фурман, Г. Щедровицький), які передбачають створення максимально сприятливих умов для розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами, виявлення та активного використання його індивідуальних особливостей у навчальній діяльності.

Організаційно-діяльнісна модель психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі подана на рисунку 6.1.

Психологічний супровід включає в себе спеціальні форми, методи та засоби роботи психологічної служби ЗВО.

Відповідно до організаційно-діяльнісної моделі програма психологічного супроводу включає такі етапи: діагностико-прогностичний, консультативно-корекційний, тренінгово-розвивальний та результативно-функціональний, на кожному з них застосовувались певні види діяльності, форми роботи та реалізовувались певні стратегії впливу.

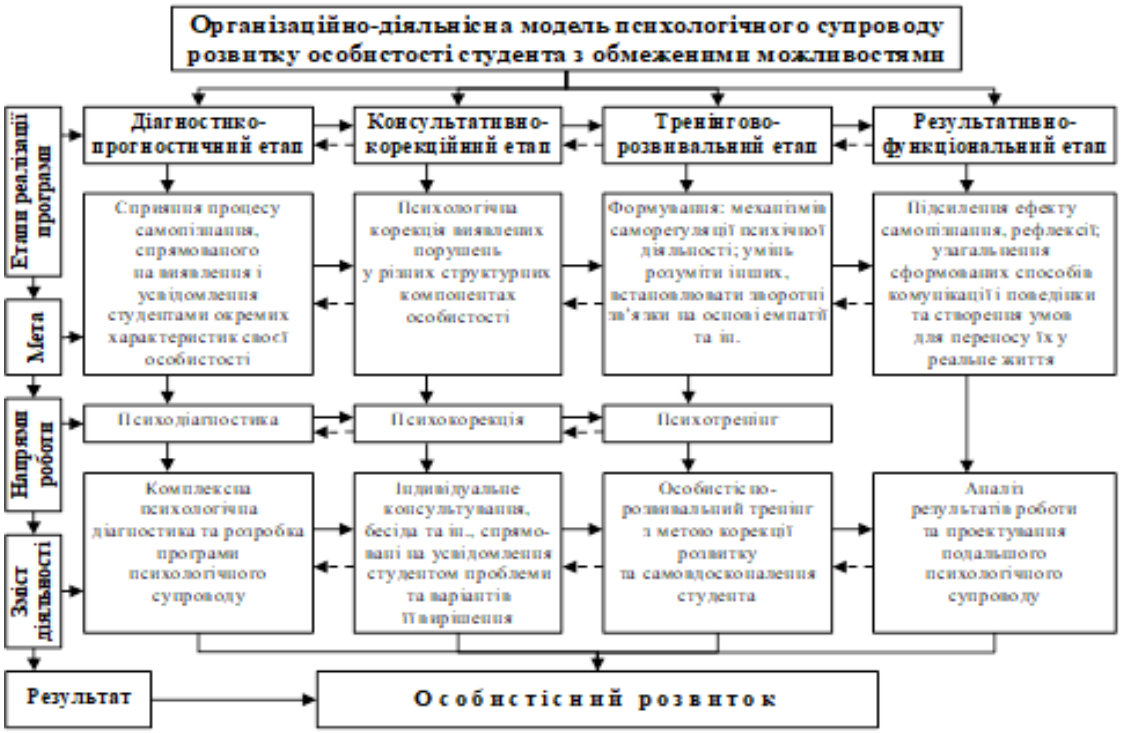

Рис. 6.1 Організаційно-діяльнісна модель психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору

Програма супроводу передбачає наступні етапи: діагностико-прогностичний, консультативно-корекційний, тренінгово-розвивальний та результативно-функціональний.

Мета і завдання програми психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору:

1. Здійснити ефективну комплексну психологічну діагностику студентів з особливими освітніми потребами.
2. Визначити та оцінити психологічні особливості студента з особливими освітніми потребами, спрогнозувати оптимальний рівень його особистісного розвитку.
3. Створити умови для оволодіння навичками ефективної та оптимальної для студента з особливими освітніми потребами психічної діяльності і поведінки в групі, які сприятимуть вирішенню існуючих психологічних проблем та гармонізації його особистісного розвитку.
4. Забезпечити умови для закріплення досягнень і транслювання їх у реальне життя.

Діагностико-прогностичний етап передбачає:

1. Комплексна психологічна діагностика.

2. Розробка конкретних цілей, завдань та стратегій подальшої консультативно-корекційної роботи психолога зі студентами на основі результатів отриманих за допомогою психологічного обстеження.

3. Розробка плану та сценарію здійснення психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами.

Головною метою діагностико-прогностичного етапу програми психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому закладі є сприяння процесу самопізнання, спрямованого на виявлення і усвідомлення студентами окремих характеристик своєї особистості.

Консультативно-корекційний етап передбачає психологічну корекцію виявлених порушень у різних структурних компонентах особистості студента з особливими освітніми потребами.

Тренінгово-розвивальний етап. В систему роботи, яка спрямована на розвиток особистості студента з особливими освітніми потребами ми включили особистісно-розвивальний тренінг, в розробці якого враховано необхідність розвитку у студентів, таких індивідуально-психологічних особливостей особистості як комунікабельність, емпатія, емоційна стабільність, відповідальність, впевненість у собі та ін.

Мета результативно-функціонального етапу програми психологічного супроводу особистості студента з особливими освітніми потребами – підсилення ефекту самопізнання, рефлексія; узагальнення сформованих способів комунікації й поведінки та створення умов для переносу їх у реальне життя. Студент з особливими освітніми потребами, отримуючи в процесі навчання допомогу може цілеспрямовано включатись у систему емоційно-ціннісних відносин студентської групи і педагогічного колективу ЗВО, що стимулюватиме процес їх соціалізації та інтеграції з громадськістю та суспільством.

Структура особистісно-розвивального тренінгу складається з трьох блоків: вступного, формувального та закріплюючого. Основні завдання вступного блоку:

1. Встановлення позитивних відносин студент з особливими освітніми потребами – психолог, студент з особливими освітніми потребами – здоровий студент, студент з особливими освітніми потребами – група.

2. Створення позитивної установки на діалог з членами групи.

3. Постановка мети сумісної діяльності.

4. Формування мотивації сумісної діяльності.

Формувальний блок займає головне місце у груповій корекційно-розвивальній роботі. Основні завдання цього блоку реалізовують загальну мету групової роботи відносно кожного учасника і включають:

1. Розвиток комунікативних умінь, здатності до розуміння та співпереживання почуттям іншої людини, формування спрямованості студента з особливими освітніми потребами на здорового ровесника, розширення та

збагачення позитивного досвіду сумісної діяльності і форм спілкування з ровесниками.

2. Розвиток здатності до усвідомлення себе і власних можливостей, підвищення самооцінки, позитивізація самоставлення, корекція самооцінки і рівня домагань, спрямування їх до реальності при загальному позитивному забарвленні, подолання невпевненості у собі та почуттів дефективності і неповноцінності.

3. Формування навичок регуляції емоційних станів, подолання підвищеної тривожності, страхів, фобічних реакцій, невротичних симптомів, імпульсивності тощо.

Закріплюючий блок групової роботи зі студентами з особливими освітніми потребами спрямований на фіксацію сформованих особистісних якостей і створення умови для їх переносу у реальне життя.

На думку більшості психологів термін „тренінг" в структурі психологічного мовлення повинен застосовуватись не для позначення методів навчання, а з метою позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням [4]; тренінг – це „не тільки метод розвитку здібностей, але й метод розвитку різноманітних психічних структур та особистості в цілому" [3].

В основі соціально-психологічного тренінгу (СПТ) лежить розуміння спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де партнери активні та рівноправні (на відміну від суб'єкт-об'єктного спілкування, де один з партнерів домінує, внаслідок чого щирий діалог не виходить, можливі тільки вказівки, доручення, розпорядження та накази) [3].

І. Вачков виокремлює такі специфічні риси тренінгів:

- дотримання принципів групової роботи;
- націленість на психологічну допомогу учасникам групи у саморозвитку, при цьому допомога надходить не тільки від тренера, але й від учасників;
- наявність більш-менш постійного складу групи (від 7 до 25 чоловік);
- періодичність зустрічей та безперервна робота протягом двох-п'яти днів;
- певна просторова організація (робота в зручному приміщенні, розташування у колі);
- акцент на взаємовідносинах між учасниками групи, які розвиваються та піддаються аналізу в ситуації „тут і тепер";
- застосування активних методів групової роботи;
- атмосфера розкутості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки.

Загальні цілі тренінгової роботи:

- дослідження психологічних проблем учасників групи та надання допомоги в їх вирішення;
- поліпшення суб'єктивного самопочуття і зміцнення психічного здоров'я;

- вивчення психологічних закономірностей, механізмів і ефективних способів міжособистісної взаємодії для створення основи більш ефективного і гармонійного спілкування з людьми;

- подолання емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін;

- сприяння процесу особистісного розвитку, реалізації творчого потенціалу, досягнення оптимального рівня життєдіяльності і відчуття щастя та успіху [3].

В процесі роботи з групою тренер використовує різнобічні методи, прийоми, техніки. Їх вибір залежить перш за все від мети та завдань, які потрібно вирішити, а також від особистості тренера, його теоретичних поглядів. В психологічній літературі існують різні класифікації тренінгу. С. Харін, Т. Яценко пропонують класифікацію методів і прийомів, які використовуються у тренінговій практиці: групові дискусії, програвання рольових ситуацій, психодрама, психомалюнок, психогімнастика.

В спеціально організованій тренінговій групі учасник відчуває себе прийнятим і активно зрозумілим інших, він користується повною довірою групи і не боїться довіряти іншим людям. Під час занять кожен учасник оточений увагою і теплом, сам відверто турбується про оточуючих людей, допомагає їм і розраховує на їхню допомогу.

Метод тренінгу обрано нами також через те, що тренінгова робота має низку переваг. Груповий досвід є надзвичайно цінним при вирішенні проблем міжособистісного плану. Так, в процесі роботи у групі, учасник поступово усвідомлює, що його проблеми не є унікальними, що інші теж переживають щось подібне.

У групі моделюється система взаємозв'язків та взаємовідносин, яка є характерною для реального життя учасників, що дає їм можливість побачити та проаналізувати в умовах психологічної безпеки психологічні закономірності спілкування і поведінки інших людей і себе. Таким чином, група відображає суспільство в мініатюрі.

Можливості отримувати зворотній зв'язок дозволяє побачити своє відображення очима інших людей, які по-своєму розуміють сутність переживань, оскільки самі переживають майже ті самі почуття. Зворотній зв'язок визначається як процес і результат отримання інформації про стан партнера по спілкуванню і сприйняття його поведінки як суб'єкта [3].

Цю перевагу вважають однією із найважливіших переваг групової роботи, так як досягти подібного неможливо у будь-який інший спосіб.

Наступне поняття тренінгу – ідентифікація. Ідентифікація визначається як ототожнення себе з іншою людиною, свідоме уподібнення себе йому. В групі учасники ідентифікують себе з іншими, грають „ролі" іншої людини для того, щоб краще розуміти себе і для знайомства з новими ефективними способами поведінки. В результаті такої діяльності виникає емоційний зв'язок, співчуття, емпатія. Все це сприяє особистісному росту і розвитку самосвідомості.

Перевагою групової тренінгової роботи вважається також і те, що на відміну від індивідуальної психокорекційної і психотерапевтичної роботи, взаємодія в групі створює напругу, яка допомагає прояснити психологічні проблеми кожного.

Учасники тренінгу навчаються новим умінням та експериментують із різними стилями відносин серед рівних партнерів. Зрозуміло, що в реальному житті подібне експериментування завжди пов'язане із ризиком зустріти непорозуміння, неприйняття. Таким чином, тренінгові групи виступають в якості „полігону тренування", на якому можна випробувати нові способи поведінки та реакції на якісь моменти у реальному житті.

Процеси саморозкриття, самодослідження і самопізнання значно легше здійснюються у групі. В повній мірі неможливе здійснення цих процесів інакше, ніж у групі, через інших людей.

Виходячи з вищевикладеного, ми розробили особистісно-розвивальний тренінг для студентів з особливими освітніми потребами з метою оптимізації їх особистісного розвитку.

В роботі зі студентами з особливими освітніми потребами необхідно враховувати індивідуальні психологічні особливості, робили акцент на пробудженні інтересу до самого себе, на поступове усвідомлення студентом своїх можливостей і здібностей, розвиток і зміцнення впевненості у собі, підвищення самооцінки, самоставлення. Робота у групі повинна будуватися таким чином, щоб сприяти створенню атмосфери доброзичливості і щирості. Така постановка роботи сприяє не тільки емоційному комфорту на заняттях, але й впливає на формування позитивного ставлення до себе, адекватного самооцінювання, зниження тривожності, невротичних симптомів, імпульсивності студентів з особливими освітніми потребами.

Використання отриманих знань і навичок психічної саморегуляції, досвід позитивного спілкування сприяє тому, що переживання емоційного благополуччя на заняттях розповсюджувалось і на навчальні заняття.

В процесі тренінгової роботи необхідно допомогти учасникам сформувати необхідні особистісні якості. З цією метою проводиться тренінг з використанням рекомендацій та методичних порад вітчизняних науковців: В. Моргуна, Т. Пазюченко, Т. Яценко та ін.

В ході проведення особистісно-розвивального тренінгу, велику увагу необхідно приділяти зворотному зв'язку та рефлексії. Різні форми рефлексії здійснюються на початку та по закінченню занять, а також після проведення кожної вправи, дискусій. Учасникам групи пропонується інформація щодо ефективності і необхідності отримання зворотного зв'язку: „Зворотній зв'язок від людей, яким Ви довіряєте, може підтвердити ваші погляди на своє „Я", або вказати на такі Ваші особливості, про які Ви ніколи не здогадувались. Саме через зворотній зв'язок інших людей Ви розвиваєте своє самоусвідомлення. Мета зворотного зв'язку – забезпечити вас конструктивною інформацією, щоб допомогти зрозуміти, як Ваша поведінка впливає на інших і як інші сприймають

її. Завдяки зворотному зв'язку є можливість довідатися, в яких випадках ви помилились, прорахувались, збилися з курсу щодо поставлених цілей. Найбільш корисним є такий зворотній зв'язок, який дає вам змогу зрозуміти, що ваша поведінка не така ефективна, як ви вважаєте. Це допомагає модифікувати власні дії таким чином, що вони стають продуктивнішими.

Ось деякі характеристики зворотного зв'язку:

1. У зворотному зв'язку слід звертати увагу на поведінку партнера, а не на його особистість. Зважте на те, що особа робить, а не на те, що на Вашу думку є рисами її характеру. Перше є спостереження того, що ви бачили й чули, а друге – висновок, умовивід, інтерпретація характеру людини.

2. Свій зворотній зв'язок базуйте на спостереженнях, а не на умовиводах. Посилайтеся на те, що відбулося, а не на свої уявлення про добро чи справедливість, зло чи несправедливість, праведність чи гріх. Умовиводи робляться на підставі суб'єктивної шкали системи цінностей особистості і їх треба уникати, тоді як спостереження завжди нейтральні.

3. Зосереджуйте свій зворотній зв'язок на конкретній ситуації, а не на абстрактній поведінці. Те, що робить особа, завжди пов'язано з конкретним часом і місцем. Самоусвідомлення збагачує той зворотній зв'язок, у якому поведінка співвідноситься з конкретною ситуацією, і він дається негайно після того, як ви здійснили вчинок.

4. Зосереджуйте свій зворотній зв'язок на „тут і тепер", а не на „там і потім". Чим швидше дається зворотній зв'язок, тим він корисніший.

5. Зосереджуйте свій зворотній зв'язок на тому, щоб поділитися із співрозмовником побаченим і пережитим, а не давати йому поради. Коли ви ділитеся з іншими людьми побаченим і пережитим, ви даєте їм можливість вирішувати самим, яка лінія поведінки для них найдоцільніша. Коли ж Ви даєте пораду, то вказуєте, як діяти людям, що їм робити з інформацією, і тим самим позбавляєте свободи визначитися самим, яка лінія поведінки для них найдоцільніша.

6. Не нав'язуйте людям зворотній зв'язок силоміць. Зворотній зв'язок дається, щоб допомогти людям повніше себе усвідомити та поліпшити ефективність їхніх стосунків з іншими людьми. Він не дається для того, щоб ви почали краще себе почувати. Зворотній зв'язок має служити потребам того, хто його отримує, а не потребам того, хто його надає.

7. Не давайте людям у зворотному зв'язку більше того, що вони можуть зрозуміти в цей момент. Коли зворотного зв'язку дається не в міру багато, то це зменшує шанси на те, що вони скористаються ним. Коли ви даєте людям зворотного зв'язку більше, ніж вони в змозі збагнути, це означає, що ви задовольняєте якусь власну потребу, а не допомагаєте повніше усвідомлювати себе іншим.

8. Зосереджуйте свій зворотній зв'язок на тих діях, які людина може змінити. Не слід говорити людям про їх дефекти, про колір очей чи форму вух. Це те, чого людина не в змозі змінити.

Надання та отримання зворотного зв'язку вимагає мужності, вміння, розуміння, поваги до себе й до інших, а також вникнення у суть справи. Не варто надавати зворотній зв'язок несерйозно й легковажно. Впевніться у тому, що ви готові брати на себе відповідальність за свої слова і стільки пояснювати їх, скільки це потрібно буде Вашому адресатові".

Створенню суспільної думки і вражень про позитивні якості партнерів сприяє вирішення проблемних ситуацій, запланованих та незапланованих дискусій. Таким чином, від ступеню пізнання учасниками тренінгу один одного та взаємодії залежать відносини, які виникають між ними.

Організація емоційно насичених взаємовідносин, які визначають психологічний фон взаємодії, стимулюють активність учасників у навчанні, створюють настрій, приносять радість або засмучення забезпечується проведенням рольових ігор з використанням методу „зміни ролей".

В ході виконання завдання виникає необхідність нагадати, що вирішувати проблему співбесідника не потрібно, а потрібно розуміти в чому справа. Після виконання вправи, учасники перераховують прийоми, які використовували в бесіді (уточнення, переказ, подальший розвиток думок співбесідника), аналізують, що допомогло їм знайти дійсну причину вчинку.

Наведемо приклад однієї із вправ тренінгу. Вправа „Встановлення ролей". У програванні ролей брала участь вся група. Використовувалося сім ролей, таким чином деяким учасникам довелося грати одну й ту саму роль, що ускладнювало завдання, але через це завдання стало надзвичайно цікавим.

Програвалися наступні ролі:

1 і 2 ролі – ролі тренерів. Один тренер „веде" групу, інший – спостерігає. Задача цих учасників – визначити, яку з п'яти ролей грає кожен з учасників групи.

3 роль – лідер, якому група довіряє. Він приймає рішення і спонукає групу до їх виконання. Він впливає на групу, але зовсім не обов'язково говорить більше і частіше за інших.

4 роль – експерт. Це людина, яка володіє знаннями та досвідом, важливими для групи. Він надає інформацію, аналізує її, розглядає ситуацію з різних боків. Експерт не прагне безпосередньо впливати на групу – тільки через інформацію, яку він групі надає.

5 роль – рядовий член групи. Рядові члени групи ототожнюють себе з лідером і поділяють його думки і рішення. Активного рядового члена плутають із лідером.

6 роль – той, ким нехтують. Причиною його „випадання" з групи може бути будь-яка особливість: сором'язливість, заглибленість у свій внутрішній світ, відсутність ініціативи.

7 роль – противник, опозиціонер, який відкрито виступає проти лідера. Він може боротися проти лідера тому, що не погоджується з ним, вважає його несправедливим чи то через дух протиріччя, чи то через недовіру до

авторитетних осіб. Противник може бути також претендентом на лідерство, не прийнятим групою на цю роль.

Після ознайомлення зі списком ролей та вибору тренера та спостерігача, ведучим групи окремо надаються інструкції.

Інструкція для тренерів: „Коли Ви зайдете в кімнату, група буде сидіти як завжди у колі, але учасники, які грають однакові ролі, будуть сидіти поряд. Лідер буде один, решта ролей можуть бути у кількох учасників. Не керуйтеся вашими знаннями про особистісні характеристики учасників групи, – ролі призначаються. Орієнтуйтесь тільки на їх поведінку. Ваше завдання – визначити, хто є лідером, який всім керує, хто експерти, рядові члени, неприйняті та опозиціонери. Для цього Ви повинні запропонувати групі виконати завдання. Головне – не просто провести якусь вправу, не оцінити якість її проведення, а спонукати членів групи до взаємодії. Може розпочатися навіть некерована дискусія – це те, що вам потрібно. Спостерігайте, як члени групи взаємодіють між собою. Тільки в процесі рольової взаємодії учасників ви зможете зрозуміти, хто яку роль грає. І ще: не забувайте, що лідер може бути мовчазним і подавати групі невербальні сигнали. Тому на нього всі дивляться більше, ніж на інших”.

Інструкція для решти учасників: „Обирайте ту роль, яку рідко граєте у реальному житті. Нехай це буде зовсім незнайома вам роль. Наприклад, хто зміг би зіграти роль неприйнятого?”.

Таким чином, роль відхиленого обирають найбільш активні і авторитетні члени групи. Після цього іншим стає легше запропонувати себе на роль лідера, експерта, противника. Так, всі учасники обирають нехарактерні для себе ролі. Відповідно ролям, тренер пропонує зайняти місця в такій послідовності: лідер, експерт (справа від лідера), відхилені, противники (навпроти лідера), рядові члени групи.

Ця вправа виокремлена нами не випадково. Виконання вправи сприяє розвитку здатності розуміти іншу людину, передбачати вчинки, дії, почуття особи, яка грає певну роль. Учасники на власному досвіді дізнаються про характер почуттів людини, яка грає ту або іншу роль, про можливості ролі і її обмеження.

Для корекції самооцінки учасників групи, з метою розвитку їх самопізнання та з метою оптимізації самопочуття в тренінг можуть бути включені елементи „системи психофізіологічного регулювання” Х. Ліндермана та вправи аутогенного тренування [7].

Комунікативність, емпатія та вміння слухати є важливими якостями професіонала соціономічного профілю.

У формуванні толерантності найбільш ефективними є вправи „Інтерв’ю”, „Зустріч”, „Знаки уваги” і т. п.

Психологічні етапи розвитку тренінгової групи:

1. Орієнтувальний етап. На цьому етапі в деяких студентів спостерігалась заблокованість внутрішньої комунікації, відсутність бажання до змін, заперечувалася наявність проблем.

2. Стадія самовираження. На цій стадії учасники тренінгу починали відкривати свої почуття, розкривати проблеми. Встановлення контакту в спілкуванні, створення позитивної атмосфери, позитивного емоційного фону в групі проявлялося приблизно на третьому-четвертому занятті.

3. Стадія саморозкриття і прийняття себе. Розвиток процесу саморозкриття і прийняття себе зі всіма своїми протиріччями та обмеженнями, а також розуміння стану інших людей, співчуття.

4. Стадія формування позитивного ставлення до себе. Формування позитивного ставлення до себе, тобто подолання відчуженості від власного „Я" породжує потребу бути самим собою. По відношенню до інших – вміння сприймати іншу людину, а також сприймати власні реакції, які виникають у відповідь на те, що говорить людина.

5. Стадія розвитку самоприйняття і відповідальності. Відбувається інтегрування всього особистісного досвіду в єдине ціле. По закінченню занять всі учасники тренінгу приходять до даного етапу розвитку.

6. Особистісні зміни, позитивізація самоставлення, готовність подальшого особистісно-професійного розвитку.

Отже, особистісному розвитку студента з особливими освітніми потребами сприятиме програма психологічного супроводу, яка включає чотири етапи: діагностико-прогностичний, консультативно-корекційний, тренінгово-розвивальний та результативно-функціональний, перевірку ефективності якої було здійснено на формувальному етапі емпіричного дослідження.

Список використаних джерел:

1. Актуальные проблемы специальной психологии в образовании : сб. докл. межрегион. науч.-практ. конф. : в 2-х ч. Новосибирск, 2002. 450 с.
2. Большунова Н. Я. О системе ценностей в психокоррекционной работе. *Актуальные проблемы специальной психологии в образовании* : сб. докл. межрегион. науч.-практ. конф. : в 2-х ч. / ЦРИ Новосибирска. Новосибирск, 2002. Ч. 1. С. 99–108.
3. Вачков, И. В. Основы технологии группового тренинга. Психотехніки : учеб. пособ. Москва : Ось-89, 1999. 176 с.
4. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Львов, 1985. 166 с.
5. Николаева В. В. Влияние хронической болезни на психику. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1987. 167 с.
6. Фурман А. В. Модульно-розвивальна організація миследіяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. №4. С. 40–69.
7. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. Москва : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1998. 512 с.

6.4. Рекомендації щодо здійснення психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ЗВО

Проблема розробки та організації роботи психолога із студентами з особливими освітніми потребами на сьогоднішній день є досить актуальною. Це спричинено, по-перше, різноманітністю захворювань особистості, які обумовлюють специфіку психофізичного розвитку особистості, по-друге, специфікою роботи психолога, що висуває ряд вимог до нього, тим самим звужує коло спеціалістів та накопичення практичного досвіду в цілому.

Як зазначає Є. Синьова [4]: „Корекція є специфічним і дуже важливим завданням спеціальних навчальних закладів, оскільки від якості корекційно-виховної роботи залежить успішність розвитку компенсаторних процесів. Корекційна робота пов'язана з навчанням і вихованням дітей і пронизує всю систему діяльності спеціальних закладів. Корекційна робота найефективніша, якщо вона побудована на зрозумілому, доступному (але не надто полегшеному) змістовному матеріалі, коли діти усвідомлюють важливість його засвоєння... Найважливішим у корекційній роботі є забезпечення усвідомленого, активного, зацікавленого та самостійного (що не виключає, звичайно, необхідної педагогічної допомоги) виконання дітьми різноманітних ігрових, навчальних та трудових завдань в умовах спеціальної організації їх предметно- практичної, мисленнєвої та мовленнєвої діяльності з урахуванням типологічних особливостей розвитку різних категорій дітей-інвалідів, їх вікових особливостей, індивідуальної специфіки розвитку кожної дитини".

Ефективність психокорекційної роботи багато в чому залежить від формування адекватного уявлення про себе людей із інвалідністю. Формування адекватного уявлення про себе забезпечується ґрунтовною проробкою таких складових:

1. усвідомлення свого дефекту;
2. прийняття свого дефекту;
3. оцінка власних можливостей і внутрішніх ресурсів;
4. переосмислення своєї життєвої позиції;
5. включення нового уявлення про себе в систему повсякденної життєдіяльності особистості [1].

Особистість студента з особливими освітніми потребами ми розглядали як таку, що є творцем власної долі, як цілісність, а не сукупність окремих якостей і властивостей. Методологічно такий підхід побудований на здобутках психологічної науки, а саме гуманістичної психології, яка акцентує увагу на самоактуалізації особистості, на своєрідності систем ціннісних орієнтацій, культурно-психологічних властивостях особистості [3].

Реалізацію програми психологічного супроводу варто здійснювати, керуючись такими принципами, як:

- принцип комплексності, послідовності та неперервності усіх заходів супроводу (моніторингу, просвіти, розвитку і самореалізації);

- принцип єдності психодіагностики, консультації, корекції особистості студента з особливими освітніми потребами;

- принцип цілеспрямованої активності суб'єктів супроводу.

Результати емпіричного дослідження проблеми психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому закладі дали змогу сформулювати рекомендації психологам щодо впровадження програми психологічного супроводу розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами.

Психологам необхідно:

- здійснювати безперервний психологічний супровід розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами;

- проводити роботу, спрямовану на розвиток психолого–педагогічної компетентності батьків та викладачів ЗВО щодо зазначеної категорії молоді, забезпечити їх необхідними знаннями про індивідуально-психологічні особливості особистості студентів з особливими освітніми потребами, оптимальні форми взаємодії з ними та навчання ефективним методам допомоги.

Також, результати дослідження дозволили нам сформулювати основні рекомендації для педагогічних працівників та психологів ЗВО щодо сприяння розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому закладі та психологічного супроводу їх розвитку.

1. З метою гармонізації особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами у ЗВО доцільно впроваджувати особистісно-орієнтований підхід, що базується на принципах цілісного вивчення, розуміння і формування особистості студента з особливими освітніми потребами.

2. Необхідно враховувати специфічні проблеми особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами, позитивні сторони, переваги їх особистості, у порівнянні із здоровими студентами.

3. Застосовувати особистісно-орієнтований підхід до кожного студента через надання допомоги в саморозвитку, здійснення толерантного, доброзичливого ставлення.

4. Проводити навчально-виховну роботу таким чином, щоб здійснювати цілеспрямований вплив на особистість студента з особливими освітніми потребами для оптимізації його особистісного розвитку.

5. Сприяти цілеспрямованому включенню таких студентів у систему емоційно-ціннісних взаємин студентської групи і педагогічного колективу ЗВО, що стимулюватиме процес їх інтеграції у суспільство.

Практика засвідчує, що неабиякий вплив на формування особистості студента з особливими освітніми потребами здійснює безпосереднє соціальне оточення. Тому, потрібно приділяти особливу увагу аналізу його специфіки.

Принцип послідовності передбачає чітку відповідність етапам програми. Перший етап передбачає проведення комплексної діагностики студентів з особливими освітніми потребами, що є необхідною умовою подальшої роботи.

Необхідною є інформація щодо впливу захворювання (інвалідності) на особистість молодої людини, її самоставлення та самооцінку. Інформативним в цьому плані будуть запитання, які стосуються типу ставлення особистості особи з інвалідністю до власного захворювання.

На основному етапі роботи (надання психологічної допомоги) задача психологів, а також викладачів організовувати і проводити навчально-виховну роботу таким чином, щоб здійснювати цілеспрямований вплив на особистість студента з особливими освітніми потребами з метою оптимізації його особистісного розвитку.

Такий вплив можливий лише за умови врахування діагностичних даних та толерантного ставлення науково – педагогічних працівників до студентів з особливими освітніми потребами. Результатом такої взаємодії має бути активна позиція студента з інвалідністю щодо усвідомлення власних індивідуально-психологічних особливостей та розуміння їх ролі в майбутньому житті і професійній діяльності.

При проведенні тренінгу необхідно враховувати режим навчання студентів та їх фізичний стан на момент проведення занять. Адже студенти з особливими освітніми потребами – особлива категорія і вимагають постійної уваги.

Тренінгові заняття потрібно проводити у просторовому приміщенні з гарним освітленням та зручними стільцями.

Вправи до занять та стимульний матеріал потрібно підбирати так, що кожен студент мав можливість брати в них участь (враховуючи специфіку функціонального порушення).

Метою групової тренінгової роботи із студентами з особливими освітніми потребами є залучення їх до соціальної взаємодії, підвищення самооцінки та позитивізація самоставлення, зниження тривожності і регулювання емоційної поведінки.

Використання групової динаміки спрямоване на те, щоб кожен учасник мав можливість проявити себе, на створення у групі ефективної системи зворотного зв’язку, що дає студентам з особливими освітніми потребами глибше і адекватніше зрозуміти себе, побачити власні недоліки і усвідомити необхідність праці над собою. В процесі тренінгу здійснюється розкриття, аналіз, усвідомлення і пропрацювання проблем студента-інваліда, його внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів, корекція емоційних і поведінкових стереотипів, самоставлення на основі аналізу і використання міжособистісної взаємодії.

Важливим аспектом застосування тренінгу є усвідомлення досліджуваними їх індивідуально-психологічних особливостей та рівня особистісного розвитку.

Неперевершене значення тренінг має для розвитку емоційної сфери студентів. Учасники групи отримують емоційну підтримку з боку групи і психолога, що сприяє формуванню почуття власної цінності, підвищенню

відкритості, активності, щирості у ставленні до себе та інших людей; стають більш вільними у вираженні власних негативних і позитивних почуттів, вчаться краще розуміти і вербалізувати власні почуття і емоційні стани; здійснюють емоційну корекцію своїх стосунків.

Тренінгова робота допомагає студентам з особливими освітніми потребами побачити власні неадекватні сторони поведінки, подолати її негативні форми, набути навичок щирого, вільного спілкування та ефективної взаємодії; закріпити нові форми поведінки, які сприятимуть в подальшій життєдіяльності.

В основу розробки тренінгу для студентів з особливими освітніми потребами варто включати вправи, спрямовані на розвиток комунікативних здібностей, рефлексивних навичок, здатності аналізувати ситуацію, поведінку, адекватно сприймати себе та інших, корегувати негативні емоційні стани, а також вправи, які сприяють підвищенню впевненості у собі, активності, збільшенню самоповаги та оптимізації самоставлення.

Труднощі в спілкуванні долаються легше і скоріше, якщо в процесі проведення тренінгової роботи учасникам прищеплюються навички позитивного спілкування. Його сутність в тому, що в ході спілкування використовуються здебільшого позитивні твердження. Використання негативних оцінок та критичних зауважень доцільно уникати.

Тренер повинен без винятку проявляти зацікавленість до кожного учасника тренінгу та відмічати будь-які позитивні зміни. Важливо, щоб такі підсумки підводилися наприкінці кожного заняття.

Одним із головних завдань тренінгу для студентів з особливими освітніми потребами є усвідомлення і повна реалізація потенціалу особистісного розвитку, який закладено у кожному індивіді.

Нами пропонуються до використання такі засоби роботи: групова дискусія, рольові ігри, вербальні та невербальні вправи, релаксаційні вправи.

Тренінг закінчується вправами, які спрямовані на закріпленням набутих знань та навичок. Ефект тренінгу передбачає їх швидке транспортування у реальну життєдіяльність і процес особистісного розвитку студентів з особливими освітніми потребами.

Закінчення тренінгової роботи не повинно означати закінчення контакту з психологом. Студент з особливими освітніми потребами вимагає постійної уваги і турботи. Важливо не переривати зв’язку із студентом, підтримувати постійний контакт і надавати необхідну психологічну допомогу. Така допомога може бути реалізована у вигляді психологічної консультації.

Комунікативне коло соціальних контактів студентів з особливими освітніми потребами не обмежується викладачами та колегами по групі. Університетське життя передбачає спілкування з адміністрацією, працівниками бібліотеки, громадськими студентськими службами, технічним персоналом, які мають враховувати особливості таких студентів і бути готовими надати ту чи

іншу послугу, тому слід дотримуватись наступних правил спілкування зі студентами з особливими освітніми потребами [2; 5].

Загальні правила спілкування:

1. Не висловлюйте співчуття при контакті зі студентом з особливими освітніми потребами, думайте про особистість, а не про її ваду.

2. Особисті запитання щодо чиєїсь вади є нетактовними, доки стосунки не стануть більш довірливими.

3. Використовуйте загальноприйняті знаки ввічливості. Якщо людина не в змозі потиснути руку або взяти візитку, вона про це скаже.

4. Не бійтесь робити перший крок в налагодженні контактів.

5. Вислухайте студента з особливими освітніми потребами. Не робіть передчасних припущень, висловлювань відносно того, що він може, і що не може зробити.

6. Якщо при розмові інвалід зазнає труднощів через дефекти мовлення, – слухайте його уважно, будьте терплячі, чекайте, коли людина сама закінчить фразу. Не виправляйте її і не домовляйте за неї.

7. При спілкуванні з інвалідом не потрібно проявляти нав'язливе співчуття. Спілкуйтеся „на рівних".

8. Уникайте частого застосування слів: „інвалід", „хвороба", „лікарня", „вада" тощо.

Особливості спілкування з особами з інвалідністю по зору:

1. Звертайтеся безпосередньо до людини з інвалідністю по зору, навіть якщо вона прийшла із супроводжувачем. Для встановлення контакту з нею бажано доторкнутись до її руки.

2. Слідкуйте за своїм тоном, оскільки людина з інвалідністю по зору, насамперед, сприймає людей за голосом, який є для неї джерелом інформації.

3. Звертайте увагу не тільки на вербальну інформацію, а й на почуття, які передаються в процесі спілкування.

4. Дотримуйтесь позитивного ставлення до співрозмовника. Чим більше людина з інвалідністю по зору відчуватиме прихильність до себе, тим точніше висловлюватиме свою думку.

5. Не допускайте негативної реакції при контакті з людиною з інвалідністю зору, оскільки це може викликати невпевненість, скутість та настороженість.

6. При спілкуванні з людиною із інвалідністю по зору намагайтесь не змінювати місцезнаходження, а при його зміні переконайтесь, що співрозмовник уявляє ваше нове місцезнаходження і правильно визначає шлях самостійного пересування.

7. Намагайтесь давати інформацію у тому вигляді, в якому її хотіла б отримати людина, яка не бачить чи погано бачить (шрифт Брайля, крупний шрифт 16-18 та більших кеглів, диск, щоб прочитати з допомогою комп'ютера зі звуковою програмою).

8. Перш ніж читати вголос людині, яка не бачить, спочатку попередьте про це.

9. Якщо ви знаходитесь із людиною, яка не бачить у новому приміщенні, опишіть коротко, де ви перебуваєте. Уникайте розмитих визначень та описів, які, зазвичай, супроводжуються жестами, виразами на кшталт: „Склянка знаходиться десь там на столі, це біля тебе...". Намагайтеся бути точними: „Склянка посередині столу", „Стілець праворуч від тебе".

10. Завжди називайте себе та інших співрозмовників, а також усіх присутніх, і тих, хто вийшов чи повернувся до приміщення. Не забувайте озвучувати свої жести та написи. Намагайтеся передати словами те, що часто висловлюється мімікою і жестами – не забувайте, що звичний жест „там..." людина, яка не бачить, не зрозуміє. Коли ви спілкуєтесь із групою таких людей, не забувайте щоразу називати того, до кого ви звертаєтеся.

11. Дізнайтеся, чи потрібно попереджати людину, про перешкоди під час руху (сходи, двері тощо). Якщо ви помітили, що вона, збилася зі шляху або попереду неї є перешкода, не керуйте її рухом на відстані, підійдіть і допоможіть повернутися на правильний шлях. Якщо не встигаєте підійти, голосно попередьте про небезпеку. Коли спускаєтесь або піднімаєтеся сходами, ведіть її боком до них. Пересуваючись, не робіть різких рухів.

Особливості спілкування зі слабочуючими та нечуючими особами:

1. Враховуйте, що слабочуючі та нечуючі люди з вадами слуху більш чутливі до дотиків і змахів рукою, ніж інші, тому, аби привернути увагу такої особи, потрібно доторкнутися до неї, змахнути рукою або постукати по столу (щоб створити вібрацію).

2. Перш, ніж розпочати розмову, зачекайте, поки слабочуюча та нечуюча людина подивиться на вас, а потім зверніться до неї, а не до її помічника-перекладача.

3. Розмовляючи з людиною, яка не чує, стійте до неї обличчям, щоб вона могла бачити артикуляцію та вираз вашого обличчя.

4. Не прикривайте рукою обличчя або рот при розмові.

5. На знак згоди краще кивати головою, ніж щось казати.

6. Використовуйте жести та мову тіла тільки тоді, коли це доречно.

7. Говоріть чітко та трішечки повільніше, ніж звичайно..

8. Якщо людина, яка не чує, не зрозуміла сказаного, не потрібно змінювати гучність голосу. Крик іноді ще більше засмучує її і вона не може зрозуміти, про що йдеться.

9. Не зупиняти за руку людину з вадами слуху, коли вона спілкується жестовою мовою – це дуже неввічливо і вважається агресивною дією.

10. Проявляйте терпимість, не прискорюйте події, дайте слабочуючій або нечуючій людині час, щоб обміркувати інформацію.

11. Не повторюйте одне і те ж саме декілька раз, змінюйте формулювання, щоб дати слабочуючій або нечуючій людині якомога більше можливостей зрозуміти почуте.

12. Якщо під час спілкування не вдається досягти розуміння, потрібно написати те, що хотіли сказати, тримаючи поруч блокнот для нотаток.

Особливості спілкування з особами з порушенням опорно-рухового апарату:

1. Не спирайтесь при розмові на візок – це особистий простір людини у візку.
2. Якщо ви хочете допомогти студенту на візку, запитайте у батьків або фахівців, що потрібно робити, і дійте чітко за інструкціями, особливо, якщо ви допомагаєте йому подолати сходи.
3. Якщо розмова триває більше кількох хвилин, потрібно присісти, щоб опинитися обличчям до обличчя зі співрозмовником.
4. Потрібно орієнтуватись на реальні можливості людини у візку. Дехто може ходити, але використовує візок, щоб зберегти сили та час.
5. Чітко поясніть, як дістатися того чи іншого місця, розкажіть про будь-які перешкоди на шляху та альтернативні шляхи, якими може скористатися людина у візку.
6. Допомагайте людині у візку при подоланні східців та переміщенні з поверху на поверх.
7. Візок слід котити повільно, оскільки він легко набирає швидкість і несподіваний поштовх може призвести до втрати рівноваги.
8. Завжди переконуйтесь у доступності місць, де заплановані заходи: наприклад, екскурсія. Заздалегідь поцікавтесь, які можуть виникнути проблеми і як їх можна подолати. Розкажіть про них, щоб студент з особливими освітніми потребами міг сам прийняти рішення. Пам’ятайте: допоміжні засоби мають бути справними і під рукою. Подбайте аби там, де є бар’єри (сходи, двері, пороги тощо) були люди, готові прийти на допомогу. Потурбуйтесь і про те, щоб особа на візку могла дотягнутися до речей, які їй потрібні (наприклад, до книг чи наочних посібників).

Отже, якщо психологічний супровід розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами здійснюватиметься на основі особистісно-орієнтованого підходу, то сприятиме особистісному розвитку студентів з інвалідністю. При цьому слід спиратися на наявні переваги і перспективи розвитку особистості студента з особливими освітніми потребами, на його компенсаторний потенціал, на реалізацію наявних і розвинутих у нього можливостей.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В. Й. Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. Київ : Центр уч. л-ри, 2011. 264 с.
2. Купрєєва, О. І. Особливості „Я-концепції” дорослих інвалідів з ампутаційними дефектами кінцівок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 „Педагогічна психологія”. Київ, 2003. 20 с.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Москва : Гуманит. Издат. центр ВЛАДОС, 1995. 529 с.
4. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знания, 2008. 365 с.
5. Усанова, О. Н. Специальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 400 с.

РОЗДІЛ 7.
ТЕХНІЧНИЙ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИЙ СУПРОВІД СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

О. В. Майборода,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і педагогіки Інституту соціальних технологій ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Г. Ф. Нікуліна,
кандидат технічних наук, доцент, Відмінник освіти України, начальник науково-дослідної частини, доцент кафедри інженерії та нанотехнологій Інженерно-технологічного інституту ЗВО „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”

Анотація. *У розділі авторами розкрито теоретико-методологічні засади технічного та інформаційно-комунікаційного супровіуд студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі; охарактеризовано відкриту та дистанційну освіту як нові можливості для інклюзивного навчання.*

Ключові слова: *„супровід”,„супровід навчання”,„інклюзивне освітнє середовище”,„відкрита та дистанційна освіта”.*

7.1. Технічний супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі

Університет „Україна” за 20 років діяльності накопичив унікальний досвід організації навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі. Від самого початку своєї діяльності в університеті панує принцип „Рівний серед рівних” і до студентів з інвалідністю висуваються такі ж вимоги, як і до інших студентів, так як всі отримують диплом державного зразка. Однак, студенти з інвалідністю мають певні відмінності та особливості, які пов’язані з їхніми функціональними обмеженнями, що суттєво впливає на їхню пізнавальну активність та якість засвоєння навчального матеріалу [3; 8].

Першочерговим завданням при цьому є формування інклюзивного освітнього середовища для студентів з інвалідністю шляхом запровадження системи супроводу навчання, забезпечення архітектурної, інформаційної та соціальної безбар’єрності освітнього середовища, створення матеріально-

технічної бази, адаптованої до потреб студентів, підвищення їхньої мобільності [3, 6; 7; 8].

Відповідно до особливостей сприйняття студентами з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, наслідками ДЦП навчального матеріалу, суттєвим чином відрізняються і методики викладання їм навчальних дисциплін [3].

Проведені дослідження науковцями університету підтвердили, що найпершою запорукою успішного навчання студентів з інвалідністю є спеціалізований технічний супровід навчання, метою якого є забезпечення таких студентів адаптивними технічними засобами та спеціальними технологіями навчання [1; 2; 4; 5; 8]. Технічний супровід має компенсувати функціональні обмеження студентів з інвалідністю, які утруднюють або унеможливлюють сприйняття ними навчального матеріалу. Реалізується технічний супровід за такими основними напрямами:

- забезпечення студентів адаптивними технічними засобами навчання;
- упровадження спеціальних технологій навчання;
- упровадження індивідуального (тьюторського) супроводу.

Адаптивні технічні засоби навчання – це програмно-апаратне забезпечення, що містить увесь арсенал сурдо-, тифлотехнічного та іншого спеціалізованого обладнання залежно від нозології хвороб студентів.

Важливе значення для успішного навчання студентів з інвалідністю має впровадження у навчальний процес спеціальних технологій навчання, зокрема комп'ютерних, інформаційних, мультимедійних, дистанційної освіти тощо.

Спеціалізований технічний супровід навчання студентів з інвалідністю реалізується у трьох напрямах: аудиторне технічне забезпечення колективного користування; аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування; технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи (Рис 7.1).

При організації технічного супроводу насамперед слід ураховувати і, по можливості, компенсувати труднощі сприйняття навчального матеріалу студентами з сенсорними порушеннями. При цьому важливим є чітке розуміння того, в який спосіб студенту зручніше сприймати цей матеріал – візуально, на слух, на дотик.

Специфіка навчання незрячих студентів і тих, хто має значний відсоток втрати зору, зводиться до того, що вся інформація (тексти лекцій, підручники, рисунки, графіки, таблиці тощо) повинна пред'являтися їм в альтернативному форматі – в озвученому вигляді або за Брайлем. Завдяки спеціальним комп'ютерним технологіям [5; 9; 10] студенти з порушеннями зору мають можливість читати чи прослуховувати плоскодруковані тексти; самостійно виконувати письмові роботи (в електронному варіанті); редагувати тексти; використовувати Інтернет, зокрема, для пошуку інформації, спілкування, дистанційного навчання. Інформація з комп'ютера сприймається незрячими студентами двома способами: за допомогою синтезатора мови (на слух) і за допомогою брайлівського дисплей-рядка (тактильно).

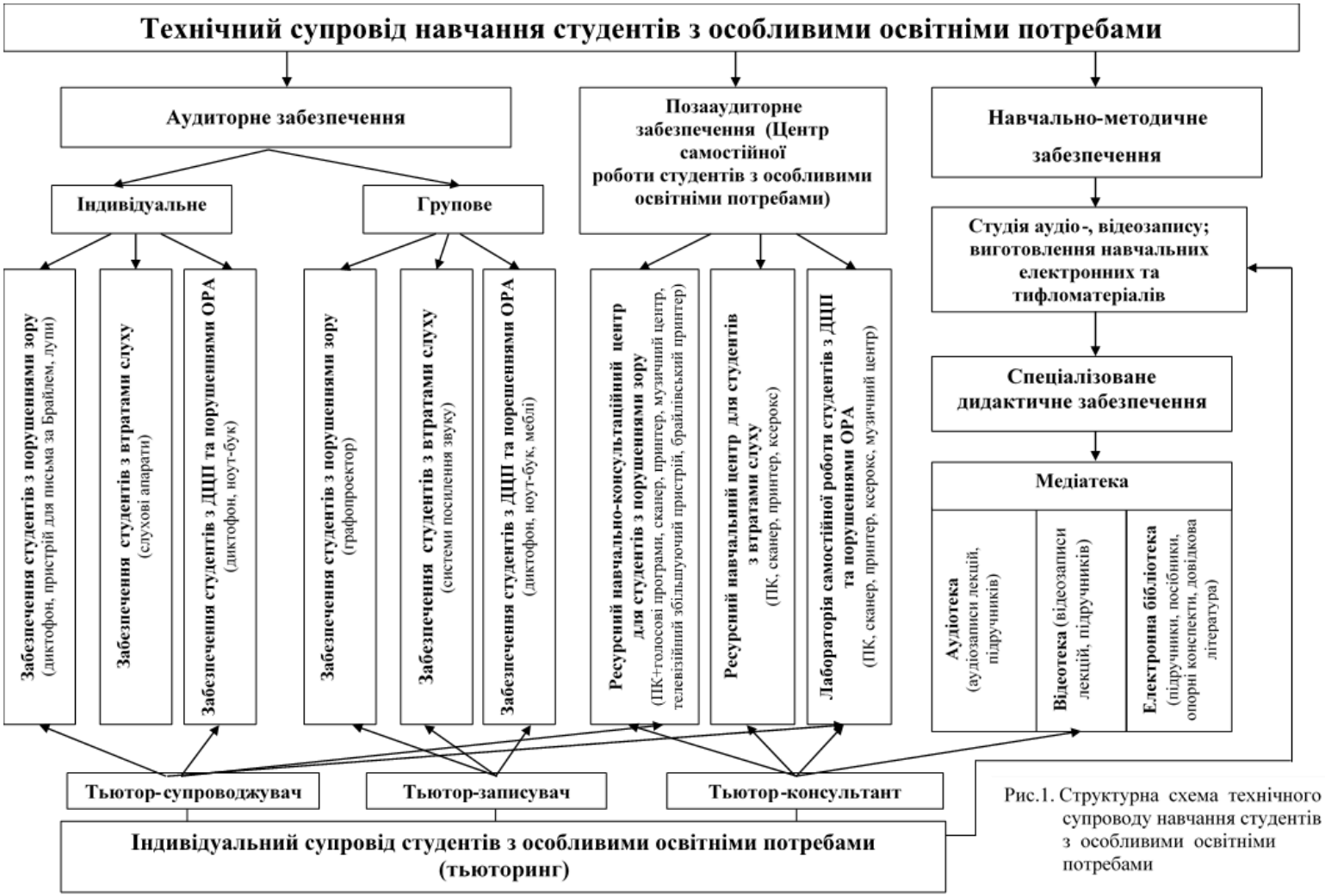

Рис.1. Структурна схема технічного супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами

Для полегшення орієнтації таких студентів в університетському середовищі слід застосовувати акустичні та дотиково-візуальні допоміжні засоби, наприклад, рельєфні позначення нумерації аудиторій, поверхів на кнопках ліфтів, світлових та звукових засобів сигналізації тощо.

Підтримка навчання студентів із порушеннями зору передбачає широкий спектр послуг, зокрема: забезпечення роздатковим матеріалом; додаткові консультації викладачів; надання додаткового часу на складання іспитів, заліків і контрольних робіт; надання студентам дозволу на аудіозапис лекцій; надання послуг тьюторів; інструкторів з орієнтування в архітектурному середовищі ЗВО тощо.

Рівний доступ до навчання незрячих і слабозорих студентів реалізується завдяки адаптивним технологіям, які включають: формування медіатеки (підготовку й тиражування аудіо- та відеозаписів лекційних матеріалів, виготовлення електронних конспектів лекцій, тифлоілюстрацій); виготовлення навчальних матеріалів збільшеним шрифтом; застосування в навчальному процесі мультимедійних курсів; навчання студентів користування адаптивними технічними засобами: комп‘ютером та периферійними пристроями, програмним забезпеченням, відеолупами, магніфайєрами, медіатекою та іншими засобами; підготовку груп тьюторів для підтримки навчання студентів тощо.

Практичне використання адаптивних технічних засобів, наведених у таблиці 7.1, допомагає студентам із порушеннями зору сприймати і самостійно опрацьовувати навчальний матеріал, виконувати практичні завдання, контрольні роботи, складати іспити тощо.

Таблиця 7.1.

Адаптивні технічні засоби для супроводу навчання студентів з порушенням зору

Супровід	Технічний засіб	Призначення адаптивного засобу
1	**2**	**3**
Супровід незрячих студентів:		
Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Диктофон	Запис аудиторних занять для самостійного прослуховування
	Пристрій для письма шрифтом Брайля	Конспектування лекційного матеріалу за Брайлем
	Пристрій для рельєфного креслення	Самостійне виконання студентом графічного матеріалу під час занять
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Комплекти тифлоілюстрацій (рельєфних та рельєфно-крапкових)	Дотикове сприйняття в аудиторії карт, схем, малюнків під час пояснень викладача
	Пристрій для рельєфного креслення	Виготовлення викладачем графічного матеріалу в аудиторії під час занять
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
Технічне забезпечення	Персональний комп’ютер, обладнаний звуковою картою	Сприйняття й опрацювання інформації, поданої в електронному вигляді

позааудиторної самостійної роботи	Програма мовного доступу „Jaws for Windows”	Програма синтезу мови для озвучення інформації з екрана монітора
	Навушники	Забезпечення ізольованості під час роботи з синтезатором мови
	Колонки	Для навчання студентів роботі з синтезатором мови
	Модем + Інтернет-зв‘язок	Робота в Інтернет дистанційне навчання
	Сканер планшетний	Переведення плоскодрукованих текстів в електронний формат
	Принтер	Для видруку результатів роботи студента (рефератів, курсових та дипломних робіт тощо) для викладача
	Клавіатура з Брайлівським дисплеєм	Набір та зчитування комп‘ютерних текстів за Брайлем
	Брайлівський принтер	Видрук електронних матеріалів за Брайлем
	Рельєфнографічний принтер	Виготовлення рельєфних ілюстрацій
	Пристрій для рельєфного креслення	Самостійне виконання креслень, малюнків
	Музичний центр	Запис та прослуховування навчальних матеріалів на аудіоносіях
Супровід слабозорих студентів		
Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Диктофон	Запис аудиторних занять для самостійного прослуховування
	Лупи	Набір оптичних луп для читання текстів та розгляду малюнків, схем
	Зошити з контрастною розліновкою	Для полегшення конспектування навчального матеріалу
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Роздатковий матеріал та контрольні картки збільшеного формату	Для полегшення сприйняття лекційних матеріалів та контрольних завдань
	Додаткове освітлення робочого місця	-
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
	Розташування перших парт для слабозорих студентів на відстані не більше ніж 2м від дошки	Для забезпечення доступності записів на дошці
	Графопроектор	Для збільшення ілюстративного матеріалу
	Відеопроектор	Для показу відеоматеріалів
Технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи	Телевізійний збільшвальний пристрій (магніфайєр)	Читання текстів, розгляд ілюстрацій у збільшеному форматі
	Відеолупа	Те саме
	Персональний комп‘ютер	Сприйняття й опрацювання інформації, пданої в електронному вигляді
	Навушники	Забезпечення ізольованості під час роботи

	Модем + Інтернет-зв‘язок	Робота в Інтернеті, дистанційне навчання
	Сканер планшетний	Переведення плоскодрукованих текстів в електронний формат
	Принтер	Для видруку результатів роботи студента (рефератів, курсових і дипломних робіт тощо) для викладача
	Копіювальний апарат	Виготовлення копій збільшеного формату
	Багатофункціональний пристрій (принтер, копір, сканер, факс)	Сканування, виведення та розмноження копій необхідного формату
	Музичний центр	Запис та прослуховування навчальних матеріалів на аудіоносіях

Встановлені спеціальні програми для студентів з порушенням зору:

- JAWS 12.0;
- Dos Box Knop;
- NVDA Portable.

Програми дозволяють студентам з порушенням зору почути все, що відтворюється на екрані монітору і здобути початкові знання для роботи на комп’ютері.

Студенти з порушеннями слуху сприймають навчальний матеріал переважно візуально, з міміки та жестів викладача або через перекладача жестової мови. Відтак вони мусять добре володіти методикою жестової мови та жестового висловлення. Дактильно-жестова мова є основним способом міжособистісного спілкування нечуючих студентів, а також застосовується у спілкуванні між нечуючими та чуючими людьми.

Читання з губ допомагає студенту з порушенням слуху доповнювати слухові враження, розуміти співрозмовника, порівнювати свою вимову з вимовою оточуючих людей. Але читання з губ вимагає чималої концентрації й спостережливості, що призводить до швидкої втомлюваності та розсіювання уваги. Це важливо пам’ятати і враховувати викладачам при роботі в інтегрованих групах, де навчаються студенти з порушенням слуху. Технологія викладання в такій групі передбачає використання низки прийомів, зокрема розбірливої артикуляції, подачі матеріалу „обличчям до обличчя”, уповільнення темпу лекції тощо.

Застосування студентами із залишковим слухом слухових апаратів розширює їхні можливості сприймання інформації на слух. При цьому важливим є правильний підбір слухових апаратів залежно від індивідуальних можливостей студентів і ступеня втрати ними слуху.

Для подолання бар’єрності навколишнього середовища студенти з порушенням слуху, особливо нечуючі студенти, потребують додаткової, виразної візуальної інформації, тобто світлових сигналів і яскравих написів.

Технічний супровід навчання студентів із порушенням слуху (табл. 7.2) включає: забезпечення індивідуальними слуховими апаратами; обладнання

аудиторій FM- і петльовими системами, технічними засобами навчання для візуального сприйняття інформації; організацію перекладу жестовою мовою навчального процесу; забезпечення студентів дидактичними матеріалами; надання послуг тьюторів-консультантів з навчальних дисциплін та з користування технічними засобами та медіатекою тощо.

Адаптивні технології навчання студентів із порушенням слуху передбачають: розроблення й упровадження спеціальних методик навчання, зокрема іноземної мови, нарисної геометрії тощо; формування медіатеки (друкованих, рукописних і електронних конспектів лекцій, відеозаписів лекційних матеріалів із синхронним перекладом жестовою мовою чи текстовим рядком); застосування мультимедійних курсів з текстовими рядками; навчання студентів користування адаптивними технічними засобами: комп'ютером і периферійними пристроями, програмним забезпеченням, медіатекою; підготовку груп тьюторів для підтримки навчання студентів тощо.

Таблиця 7.2.

Адаптивні технічні засоби для супроводу навчання студентів з порушенням слуху

Супровід	Технічний засіб	Призначення адаптивного засобу
Аудиторне технічне забезпечення індивідуального користування	Слухові апарати	Компенсація втрати слуху
Аудиторне технічне забезпечення колективного користування	Звукопідсилюючі бездротові системи: Клас „MicroLink" Слухова радіосистема „Вишня FM" Звукопідсилююча FM-система	Переносні системи колективного користування для підсилення звуку
	Індукційна петльова система типу ІПС „Малтікон"	Стаціонарна дротова система для підсилення звуку в аудиторії
	Розташування перших парт для слабозорих студентів на відстані не більше як 2-3 м від сурдоперекладача та викладача	Для полегшення сприйняття артикуляції та жестової мови
	Графопроектор	Для виведення текстового та ілюстративного матеріалу
	Відеопроектор	Для показу відео матеріалів з текстовим рядком
	Встановлення на партах розеток	Для підключення електричного обладнання
	Розташування системи дзеркал на дошці	Для сприймання артикуляції викладача під час записування на дошці
	„Активна дошка"	Для трансформування записів на дошці в електронний вигляд

	Друковані завдання, контрольні питання, картки, таблиці тощо	Для полегшення та економії часу на сприйняття студентами суті завдань
Технічне забезпечення позааудиторної самостійної роботи	Персональний комп'ютер	Самостійне опрацювання інформації та навчальних матеріалів, поданих у електронному вигляді
	Модем + Інтернет-зв'язок	Робота в Інтернеті, дистанційне навчання
	Сканер	Переведення плоскодрукованих текстів та ілюстрацій в електронний вигляд
	Принтер	Видрук навчальних матеріалів
	Копіювальний апарат	Тиражування навчальних матеріалів, ілюстрацій, конспектів тощо
	Медіатека	Альтернативна бібліотека адаптованих навчальних матеріалів

Встановлені спеціальні програми для студентів з порушенням слуху:

Апаратно-програмний комп'ютерний комплекс з корекційно-розвитковою програмою „Живий звук", призначений для використання в корекційно-розвитковому та навчальному процесі в спеціальних загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладах для осіб, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку при індивідуальних та групових заняттях. Комплекс забезпечує формування та розвиток мовлення, розвиток слухового сприймання, пам'яті, образного мислення і освоєння навчального матеріалу.

Проблеми доступності навчання студентів із порушенням опорно-рухового апарату (ОРА), переважно, пов'язані з бар'єрністю навколишнього середовища (для студентів на візках), а також труднощами комунікації, конспектування та виконання письмових робіт (для студентів з наслідками ДЦП).

Оскільки реальне середовище міста і ЗВО лише частково пристосовано до потреб студентів на візках, існує цілий спектр незручностей, що ускладнюють їх навчання, а саме: непристосованість міського транспорту, надмірна висота бордюрів і відсутність пандусів суттєво звужує можливості студентів-візочників самостійно дістатися до ЗВО; недостатня ширина дверних пройомів і проходу між рядами парт в аудиторіях призводять до недоступності ряду приміщень для студентів на візках; конструкція стандартних парт унеможливлює розміщення біля них студента на візку і утруднює процес конспектування; непристосованість (або ж відсутність) ліфтів робить недоступними (без сторонньої допомоги) приміщення на всіх поверхах, окрім першого, для студентів на візках. Такі студенти потребують спеціального транспорту, щоб дістатися до ЗВО, постійної допомоги супроводжувачів для

пересування в межах ЗВО, доставки книг з бібліотеки, транспортування до аудиторій чи адміністративних приміщень за відсутності ліфтів тощо.

Супровід навчання студентів із порушенням ОРА включає забезпечення архітектурної безбар'єрності середовища ЗНО (табл. 7.3) і технологічного простору, що необхідний для аудиторної та позааудиторної роботи студентів.

Таблиця 7.3

Забезпечення безбар'єрності освітнього середовища для студентів із порушенням опорно-рухового апарату, які пересуваються на милицях чи візках

Територія	Умови безбар'єрності
Зовнішній простір	
Під'їздні шляхи та входи-виходи	- Наявність майданчика перед будівлею для вільного пересування та маневрування інвалідних візків - Спеціально обладнаний вхід до приміщення: наявність пандуса, поручнів, козирка над пандусом (на випадок несприятливих погодних умов)
Автостоянка для автомобілів, керованих людьми з інвалідністю	Ширина місця для паркування одного автомобіля не менша від 3,5 м
Внутрішній простір	
Аудиторії	- Місця за першими рядами парт без стільців, призначені для під'їзду візка - Наявність вільної зони між рядами для під'їзду інвалідного візка - Наявність на партах панелей для підключення електричного обладнання
Бібліотека	- Спеціальна конструкція стелажів у читальних залах, що дає змогу для самостійного вибору літератури студентам на візках - Наявність вільної зони, необхідної для маневрування інвалідного візка - Наявність на столах панелей для підключення електричного обладнання
Ліфти та підйомники	- Дотримання належних габаритів кабіни та ширини дверного отвору (не менше 80 см) - Підйомник у місцях перепаду рівнів висоти - Наявність вільної зони перед кабіною, необхідної для маневрування інвалідного візка
Коридори	- Ширина коридору не менша від 140 см для проїзду візка, не менша від 70 см - для пересування з палицею - Достатня ширина дверних отворів (не менша від 80 см) - Відсутність порогів
Приміщення санітарно-гігієнічного призначення (туалети)	- Достатня ширина дверних отворів (не менша від 80 см) - Відсутність порогів - Наявність вертикальних і горизонтальних поручнів - Достатня площа для маневрування візка - Розташування вимикачів світла на зручній висоті (не вище 1 м)

Проблеми студентів із наслідками ДЦП у процесі навчання пов'зані з їх руховими особливостями: некоординованістю рухів, підвищеним тонусом м'язів, спазмами кінцівок, які ускладнюють або й унеможливлюють конспектування лекцій, виконання письмових чи лабораторних завдань, складання письмових іспитів тощо. Нечіткість вимови та специфіка артикуляції заважають їх вільному спілкуванню з іншими студентами та викладачами. Тому для полегшення навчання студентів із наслідками ДЦП необхідне впровадження у навчальний процес сучасних комп'ютерних технологій і технічних засобів, а саме застосування диктофонів для аудіозапису навчальних занять; виконання практичних завдань і складання іспитів на комп'ютері; забезпечення студентів дидактичними матеріалами; надання послуг тьюторів; користування медіатекою.

Важливе значення в процесі надання технічного супроводу навчання студентам з інвалідністю належить індивідуальному (тьюторському) супроводу.

Тьюторський супровід – це індивідуальна форма підтримки навчання студентів з інвалідністю. Тьютори допомагають студентам з інвалідністю при користуванні технічними засобами навчання та офісною технікою, трансформують навчально-методичні матеріали в адаптовану форму залежно від нозології та групи інвалідності студента.

Належна увага в університеті приділяється створенню спеціалізованої матеріально-технічної бази. Для роботи студентів з інвалідністю в позааудиторний час в університеті створено Центр самостійної роботи. Завдяки отриманим грантам від Корпусу Миру США, Міжнародного жіночого клубу м. Києва, ресурсного консультативно-методичного центру „Вабос" даний Центр обладнано сучасними комп'ютерами, офісною технікою, організовано доступ до Інтернету. Створено медіатеку навчальної, довідникової та художньої літератури, яка представлена у форматі, адаптованому до потреб студентів з інвалідністю (на CD- дисках, аудіо- носіях тощо). Для студентів із сенсорними порушеннями створені комп'ютеризовані робочі місця, обладнані корекційно-розвивальними програмами „Живий звук" та „Світ звуків", акустичною системою, комплектом мікрофонів та веб-камерою.

Для забезпечення інформаційної безбар'єрності з березня 2012 року в університеті функціонує Українсько-Корейський центр інформаційного доступу (далі – Центр), створений за підтримки Національного інформаційного агентства Південної Кореї (NIA), оснащений найсучаснішою комп'ютерною та медіа-технікою. Центр інформаційного доступу – багатофункціональний центр, до складу якого входить інтернет-хол, тренувальна лабораторія з інформаційних технологій, кімната для семінарів та адміністративний офіс. Центр є сучасною технічною базою для навчання студентів Інституту комп'ютерних технологій. Також тут навчаються студенти інших інститутів університету, які проходять інформатику.

На початку 2015-2016 навчального року в рамках продовження співпраці Університету „Україна” з Національним інформаційним агентством Південної Кореї було оновлено комп’ютерне обладнання Центру. Було отримано 48 сучасних комп’ютерів, проектор, телевізор, дві акустичні системи та відеокамеру. Це дозволило поліпшити технічні можливості Центру та розширити напрями його діяльності. Центр функціонує не тільки для студентів та працівників Університету „Україна”, але й для мешканців Святошинського району м. Києва. На базі Центру запроваджено спеціальні навчальні програми для підвищення комп’ютерної грамотності населення, зокрема з інвалідністю.

У результаті проведених досліджень науковцями університету і досвіду роботи викладачів інтегрованих груп було підтверджено ключову роль технічного супроводу для успішної реалізації системи супроводу навчання студентів з особливими освітніми потребами в ЗВО інклюзивного типу.

Список використаних джерел:

1. Бажан О. В. Особливості супроводу навчання студентів Університету „Україна” з вадами зору. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей 4-ої міжнародної науково-практичної конференції. Київ : Університет „Україна”, 2003. С.125–126.
2. Бажан О.В., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Спеціалізований технічний супровід навчання студентів із функціональними обмеженнями в процесі аудиторних занять і самостійної роботи в Університеті „Україна”. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : тези доповідей 5-ої міжнародної науково-практичної конференції, Київ : Університет „Україна”, 2004. С.176–177.
3. Забезпечення рівних можливостей для навчання студентів з інвалідністю : методичний посібник для викладачів щодо роботи в інтегрованих групах /К.О. Кольченко, Ш. Равер-Лампман, Г.Ф. Нікуліна, Н.Я. Козліковська, Г.Є. Мазарська.– К. Університет «Україна», 2005.– 76 с.
4. Зірко Т. П. Специфіка супроводу навчання студентів із вадами слуху в Університеті „Україна”. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами :* тези доповідей 4-ої міжнародної науково-практичної конференції, Київ : Університет „Україна”, 2003. С.126–127.
5. Картавцев С. А. Опыт обучения незрячих пользователей работе с различными операционными системами. *Інформаційні технології в соціально-трудовій реабілітації інвалідів :* матеріали 1 міжнародного семінару. Київ, 24-25 січня 2001 р. Київ : ВО УФЦ-БФ „Візаві”, 2001. С.115–121.
6. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Організаційні засади забезпечення інклюзії студентів з інвалідністю в інтегроване освітнє середовище. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ : Університет „Україна”, 2007. №3(5). С. 166–171.
7. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. Київ : Університет „Україна”, 2013. №10 (12). С.12–21.
8. Таланчук П.М., Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: навчально-методичний посібник. Київ : Соцінформ, 2004. 128 с.
9. Тулашвілі Ю. Й. Роль компютерних технологій в системі професійної підготовки людей з порушеннями зору. *Сучасний світ і незрячі* : матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. 20-21 жовтня 2011 р.,м. Луцьк. Київ : ВГСПО „Національна Асамблея інвалідів України”, 2011. С.115–124.

10. Цейтлин Г. Е. „Окно в мир” : наукоемкая информационная технология для социальной реабилитации пользователей с физическими недостатками. *Інфор-маційні технології в соціально-трудовій реабілітації інвалідів* : матеріали 1 міжнародного семінару, Київ, 24-25 січня 2001 р. Київ : ВО УФЦ-БФ „Візаві”, 2001. С. 47-50.

7.2. Відкрита та дистанційна освіта: нові можливості для інклюзивного навчання

Важливою проблемою освіти XXI ст. є пошук систем, які прагнуть до забезпечення соціально справедливого і рівного доступу до освіти для всіх демографічних та соціальних груп населення. Саме цим буде визначатись якість освітніх послуг – їх доступністю.

Крім того, вимогою часу є забезпечення принципу безперервності освіти. Постулат „освіта на все життя” втратив свою актуальність, на його заміну прийшов інший – „освіта через все життя”. Специфіка відкритої системи освіта, полягає у тім, що освітня система повинна бути здатна не тільки озброювати знаннями, але й, внаслідок постійного й швидкого зростання та трансформації знань у наш час, формувати потребу в безперервному самостійному оволодінні ними, а також сприяти формуванню самостійного й творчого підходу до знань протягом усього активного життя людини. Освіта повинна стати таким соціальним інститутом, що був би здатний надавати людині різноманітні набори освітніх послуг, які дозволяють учитися безперервно, з будь-якого місця, у будь-який час та забезпечувати суспільство можливостями одержання післявузівської й додаткової освіти [3].

Метою дослідження є аналіз потенційних можливостей відкритої освіти для інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах, а також висвітлення результатів впровадження Інтернет-супроводу в освітній процес Університету „Україна”.

Відкриту модель освіти можна вважати результатом історичного еволюційного шляху розвитку й становлення інформаційної цивілізації. На початку XX століття традиційні форми вже не могли задовольнити значно збільшені потреби населення в освіті. Тому, стала зароджуватися нова модель освіти, яка виходила з відкритості світу, інформаційного середовища та процесів пізнання, й відповідно, отримала назву відкритої. Ця модель освіти інтегрує в єдиний освітній простір всі традиційні форми одержання освіти – очну, заочну та екстернат.

З метою прискорити просування відкритих ресурсів, технологій та викладацької практики в освіту у Кейптауні у вересні 2007 року відбулось засідання, на якому була прийнята Декларація відкритої освіти. В тексті Декларації говориться про те, що на порозі глобальної революції у галузі викладання та навчання, педагоги усього світу працюють над створенням освітніх ресурсів в Інтернеті, які є відкритими для всіх користувачів. Це створює простір, де кожна людина на Землі може отримати необхідну

інформацію і зробити свій внесок до загальної сукупності знань. У той же час, народжується нова педагогіка, яка надає можливість викладачам та студентам разом створювати й розвивати знання, уміння та навички, а також визначати процес спільного просування до цілі. Головною ідеєю декларації є переконання у тому, що кожна людина повинна мати право вільно, без будь-яких обмежень, використовувати, вдосконалювати та розповсюджувати освітні ресурси [4].

Однак, ідея відкритості освіти не обмежується лише відкритими освітніми ресурсами, оскільки „розширення доступу" і „розширення участі" не є синонімами. Тому, вона базується й на відкритих технологіях, які полегшують спільне, гнучке навчання, а також на відкритому обміні практичного досвіду, що дозволяє викладачам використовувати найкращий досвід своїх колег.

Європейською Комісією відкритої освіти запропоновано наступне визначення: „Відкрита освіта це спосіб проведення освітньої діяльності, переважно з використанням цифрових технологій. Її метою є розширення доступу та участі кожного, усунення бар'єрів та реалізація доступного навчання, адаптованого для всіх. Вона також надає різноманітні шляхи доступу до формальної та неформальної освіти" [6].

Модель відкритої освіта стає все більш важливою у європейському освітньому середовищі завдяки тому, що цифрові технології є однією з основних рушійних сил її модернізації.

Проблеми відкритої освіти не залишаються поза увагою вчених України та світу. Наукові дослідження, що торкаються цих проблем, висвітлені у роботах В. Безпалька, В. Бикова, Є. Владимирської, А. Гуржія, В. Кухаренка, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачкова, М. Згуровського, а також у роботах закордонних авторів: К. Андерсона, Ж. Брауна, Є. Полат, Л. Соломко, Л. Тітарьова та багатьох ін.

Відкрита освіта є одним з потужних ресурсів для реалізації інклюзії у навчальних закладах. Цьому питанню присвячено дослідження, яке було проведено Центром освіти та наукових досліджень Німеччини у 2016 році, за участю науковців Німеччини, Литви, Латвії, Індії, Румунії та Польщі [7]. Ученими різних країн було розглянуті методичні й методологічні питання впливу інформаційних технологій на сучасну інклюзивну освіту. Основною метою дослідження був аналіз можливостей використання відкритих освітніх ресурсів (Open Educational Resources, OER) в інклюзивній освіті, а також підтримка підготовки тренерів, які б володіли методикою створення і використання відкритих освітніх ресурсів в інклюзивному навчанні. Головне питання, на якому було сфокусовано дослідження – це які переваги та недоліки мають відкриті освітні ресурси для інклюзивного навчання. Загальний висновок показав однорідність думок респондентів щодо переваг їх використання. Позитивним є відкритий доступ до таких ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці, де є Інтернет-мережа. Серед недоліків були зазначені технічні труднощі та проблеми із доступом до Інтернету у віддалених районах,

відсутність достатньої кількості ресурсів, викладених рідною мовою та інколи їх незадовільна якість.

Отже, переваги, які дає відкрита освіта з її відкритими ресурсами для інклюзивного навчання очевидні – це усунення бар'єрів для її отримання (вартість, географія, час, вимоги до вступу), підтримка модернізації вищої освіти та перехід на цифрові технології, подолання розриву між неформальною та формальною освітою, вільний доступ до відкритих освітніх ресурсів та інновацій, а також індивідуалізація навчання, що є надзвичайно важливим саме для процесу інклюзії.

У Концепції розвитку інклюзивної освіти, затвердженою Міністерством освіти і науки України у 2010 році, інклюзивне навчання визначається як „комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей" [2].

У європейській практиці інклюзія була відокремлена від інвалідності та особливих потреб і отримала нове тлумачення, як більш широкий термін, що охоплює поняття рівності й справедливості та є однією з найважливіших характеристик якості освіти. Суб'єктом інклюзивного освітнього процесу є особи, які належать до етнічної, мовної, культурної або релігійної меншин, обдаровані, з психофізичними відхиленнями від норми тощо.

Наше дослідження сфокусоване на інклюзивному навчанні людей з інвалідністю.

У Відкритому міжнародному університеті розвитку людини „Україна" інклюзивне навчання для студентів з ОФМ впроваджується впродовж 20 років його існування. Розбудова університету здійснювалась у відповідності зі Стандартними правилами забезпечення рівних можливостей для інвалідів 1993 року, гуманістичними принципами Саламанкської Декларації 1994 року, положеннями Плану дій Ради Європи по сприянню правам і повній участі інвалідів у суспільстві 2006 року, Законами України „Про освіту", „Про вищу освіту", „Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" та іншими міжнародними угодами і вітчизняними законодавчими актами [1].

Упродовж 2004-2009 років в Університеті реалізувалась Програма створення та впровадження в регіонах України системи дистанційного навчання (ДН) громадян, котрі мають обмежені фізичні можливості.

Відповідно до спільного наказу Міністерства освіти і науки та Академії педагогічних наук України від 2 липня 2003 року №432/36 „Про проведення педагогічного експерименту з дистанційної форми навчання в регіонах України" та наказів МОН України №387 від 30.06.2005 року та №559 від 25.07.2006 року „Про продовження педагогічного експерименту з дистанційного навчання" було проведено експеримент з впровадження в регіонах України системи дистанційного навчання (СДН). Була сформована

мережа регіональних центрів дистанційного навчання у 16 областях (299 районних центрів). Контингент студентів складав 9456 осіб, у тому числі понад 500 інвалідів.

Для забезпечення високої якості експерименту було розроблено спеціальну програму перепідготовки та підвищення кваліфікації з технології дистанційного навчання. Понад 400 науково-педагогічних працівників, фахівців з інформаційних технологій Університету та регіональних центрів дистанційного навчання взяли участь у цій програмі. Навчання проходило на підставі угод про спільну діяльність із Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України та Українським інститутом інформаційних технологій в освіті НТУУ „КПІ".

Вперше в Україні створили дидактичне забезпечення, яке за якістю та кількістю було абсолютно унікальним. За час проходження експерименту було розроблено понад 250 найменувань і віддруковано 1 млн примірників навчально- методичних підручників та посібників, з яких 50% було з грифом МОН. Дистанційне навчання проводилось переважно за кейсовою технологією. Крім того, для забезпечення комунікації та навчання всі центри ДН були забезпечені комп'ютерною та офісною технікою, а також була розроблена система комплексна система супроводу навчання людей з ОФМ.

З метою технічного забезпечення ДФН була створена професійна аудіо-відеостудія, видавничо-друкувальний комплекс, розроблена власна система забезпечення ДН NeoCad. Спеціалізована аудіо- відеостудія „Talan-Studio", яка успішно працює і сьогодні, дає можливість зробити професійні аудіо- та відеозаписи навчального матеріалу (аудіо- та відеолекції, навчальні відеоролики, навчальні відеофільми тощо), зробити професійне фото. Технічне оснащення студії дозволяє здійснювати пряму трансляцію лекцій у мережі Інтернет.

Після завершення в університеті була проведена велика аналітична робота, узагальнено досвід організації дистанційного навчання для людей з інвалідністю. Були визначені напрямки подальшої роботи та ключові завдання застосування інформаційних технологій в інтегрованому середовищі.

З 2011 року в Університеті „Україна" розпочався новий етап організації електронного дистанційного навчання. Була сформована система Інтренет-підтримки навчального процесу (ІПНП). Система Інтернет-підтримки навчального процесу – це єдиний комплекс освітніх послуг, який охоплює: мережу Internet, веб-сервери та інші атрибути мереж; електронну бібліотеку навчальних курсів, корпоративну систему керування навчальним процесом в університеті. Концепцією ІПНП передбачено формування єдиного освітнього простору з метою максимального задоволення освітніх потреб особистості, у тому числі людей з інвалідністю. З першого дня свого існування на сайті Інтернет-підтримки навчального процесу було запроваджено систему принципів відкритої освіти та інклюзивного навчання: відкритість навчальних матеріалів, наявність зворотного зв'язку, адаптація онлайн навчання до потреб

кожного студента, партнерські стосунки всіх суб'єктів навчального процесу, подолання потенційних бар'єрів в навчанні.

Система Інтернет-підтримки навчального процесу базується на трьох основних компонентах: дидактичному, кадровому, інформаційному, технологічному та технічному забезпеченні. Система розроблена для підтримки загального та інклюзивного освітнього процесу Університету й охоплює навчально-методичну, виховну, наукову, культурно-освітню сфери. Основні завдання ІПНП:

- організація Інтернет-підтримки навчального процесу в університеті для всіх форм навчання та всіх освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- розвиток і впровадження в освітній процес сучасних інформаційних технологій для організації інклюзивного навчання в університеті;
- створення і постійне розширення та вдосконалення навчального веб-середовища для студентів та слухачів курсів Університету;
- забезпечення вільного доступу до інформаційних ресурсів університету та відкритого планування навчання за індивідуальною траєкторією;
- проведення короткотермінових дистанційних курсів, у тому числі для людей з інвалідністю;
- впровадження короткотермінових освітніх проектів, що пов'язані з використанням дистанційних технологій.
- перехід від системи, коли „людина рухається до знань", до системи коли „знання доставляються людині";
- організація системи контролю якості навчальних ресурсів та дистанційного процесу навчання.

Для ефективної роботи системи ІПНП особлива увага приділяється дидактичному забезпеченню дистанційного навчання, яке є підсистемою ІПНП. На початковому етапі запровадження системи ІПНП в університеті – це було одним з найскладніших завдань для колективу. Електронний курс для ДН не може бути копією стандартного курсу, який просто перенесено на платформу. Тому, першим завданням стала розробка якісного змісту дисциплін, курсів, модулів. Було підготовлено повний комплект друкованих методичних матеріалів, інструкцій, положень, крім того розроблено інструктивні електронні курси для викладачів, менеджерів сайту, методистів. Організовано постійно діючий семінар підвищення кваліфікації для викладачів. За час роботи семінару його слухачами були як викладачі університету „Україна", так і велика кількість учителів, адміністраторів шкіл та коледжів.

Всі електронні навчальні курси (ЕНК) розміщуються на навчальному порталі. Робота порталу організована з використанням електронної системи дистанційного навчання MOODLE. Доступ до ресурсів навчального порталу – персоніфікований. Однак, кожен користувач реєструється на сайті самостійно, після чого вибирає навчальні курси. Більшість курсів є відкритими для доступу і лише для проходження контролю мають певні обмеження.

Кожен електронний навчальний курс, розміщений у середовищі електронного навчання університету, має уніфіковану структуру та складається з базового й додаткового рівня. Базовий рівень містить основний теоретичний матеріал, що відповідає вимогам Державного стандарту освіти; системи вправ і завдань, що дозволяють виробити практичні уміння і навички; методи і засоби підсумкової оцінки засвоєння базових знань. До додаткового рівня включаються навчальні матеріали поглибленого вивчення курсу, навчальний матеріал професійного спрямування, завдання підвищеної складності.

Практичний досвід впровадження дистанційного навчання в університеті підтвердив гіпотезу, що розробка ефективних електронних курсів можлива за умови дотримання його нелінійного структурування та базування його на трьох системних модулях: базовому, основному та розширеному. Зміст базового складають фундаментальні знання, які формуються у вигляді логічного конструктора, що містить основні поняття навчальної дисципліни, її базові наукові методи та системи вправ для формування навичок розв'язування практичних завдань. Таким чином, саме цей модуль формує у студентів цілісну системну модель фундаментальних основ наукової дисципліни. Основний модуль – навчальні матеріали, які повною мірою відповідають вимогам Державного стандарту. Розширений модуль, який містить: додатковий теоретичний матеріал для поглибленого вивчення, спеціально розділи курсу професійного та творчого змісту, завдання для досліджень [5].

Враховуючи те, що в Університеті „Україна" освітній процес корегується відповідно до принципів інклюзії, варто зазначити, що крім загальних вимог до ЕНК, є ще специфічні, які необхідно враховувати при створенні курсів. До таких вимог належить принцип інтерактивності, який є вкрай важливим при формуванні діяльнісної компоненти ЕНК. Для студентів з ОФМ конче необхідно відчувати керівництво викладача протягом усього часу навчання за дистанційною технологією. Тому, в ЕНК мають бути обов'язково включені елементи інтерактивної діяльності, для того, щоб викладач мав можливість корегувати, координувати, контролювати та оцінювати діяльність студента.

Студенти з особливими освітніми потребами, на відміну від інших, мають свої специфічні особливості сприйняття та обробки інформації. Підбір і розробка навчальних матеріалів повинні проводиться з урахуванням того, щоб надавати цей матеріал в різних формах та форматах так, щоб студенти з вадами слуху отримували інформацію візуально, з порушеннями зору – слухову (наприклад, з використанням програм-синтезаторів мови) або за допомогою тифлоінформаційних пристроїв.

Ще одна важлива проблема, яка потребує вирішення – це визначення якості дистанційного навчання взагалі та ЕНК зокрема. Для оцінки показників педагогічної ефективності (якості навчання) можна використовувати загальноприйняті у наукових дослідженнях методи: експертну оцінку, тести, анкетування, опитування, спостереження тощо. В університеті за основу оцінки ЕНК взяті кілька критеріїв. Перший, це система експертної оцінки курсів або

сертифікація, яка проводиться у два етапи: змістовно-наукова та методична експертиза; структурно-функціональна експертиза. Сертифікація ЕНК – це визначення відповідності ЕНК затвердженим в Університеті вимогам до електронного курсу та можливості його використання у навчальному процесі. Для проходження цієї процедури розроблено Положення про сертифікацію, яке врегульовує всі основні етапи експертизи. Другий критерій – це оцінка кожного курсу шляхом опитування студентів через Google Форми в процесі проходження курсу. Ще одним з критеріїв, що відображає ефективність навчання, служить рівень залишкових знань, який вимірюється в проміжку від одного до трьох місяців після завершення навчання. Активність курсу, який визначається системою автоматично, теж є показником критерію якості розробленого електронного курсу. Всі ці показники мають співвідноситись із вимогами щодо забезпечення доступності ЕНК для студентів з особливими освітніми потребами.

Таким чином, впроваджена в Університеті „Україна" система Інтернет-підтримки навчального процесу, яка базується на технологіях дистанційного навчання та принципах відкритої освіти, включає сукупність функціональних компонентів, яка забезпечує необхідну якість, носить динамічний характер та дозволяє адаптувати її до найбільш типових груп студентів з ОФМ.

Список використаних джерел:

1. Кольченко К.О., Нікуліна Г.Ф. Концептуальні підходи до впровадження інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць*. Київ : Університет „Україна",2013. №10 (12). С.12–21.
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти : Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення: 20.02.2019)
3. Майборода О. В. Сучасні концепції відкритої системи освіти. *Проблеми освіти* №66, Ч.1, 2011. С.92–95.
4. Майборода О. В. Відкрита освіта: проблеми та перспективи. *Проблеми освіти*. №63. Ч.1. 2010. С. 64–68.
5. Околелов О. П. Дидактика дистанционного образования : монография. Москва :Директ-Медиа, 2013. 98 с.
6. Opening up Education : A Support Framework for Higher Education Institutions, 2016. European Commission, EU Science Hub. URL : https://ec.europa.eu/jrc/en/open-education
7. Open Educational Resources in Inclsive Education : Implications for Traners. URL : http://stowarzyszeniestop.pl/eprocessinelearning/en/wp-content/uploads/sites/2/2016/12/Rostock_2016_OER_v7.pdf

РОЗДІЛ 8.
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ДО НАВЧАННЯ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

О. М. Василенко,
кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

Анотація. *У розділі розкрито соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі; розглянуто адаптацію молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі як соціально-педагогічну проблему; здійснено аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі; надано змістовну характеристику соціально-педагогічним умовам адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі.*

Ключові слова: *„адаптація”, „соціально-педагогічні умови”, „молодші школярі з особливими освітніми потребами”.*

8.1. Адаптація молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі як соціально-педагогічна проблема

Необхідність дослідження соціально-педагогічних аспектів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах пов’язана не лише із щорічним збільшенням кількості народжуваності таких дітей та їх становищем у суспільстві (ізоляція від однолітків, обмеження в спілкуванні та інших видах діяльності), але й зумовлена недостатністю вітчизняного досвіду впровадження системи інклюзивної освіти, що включає дитину з особливими освітніми потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми.

Ускладнення соціального середовища, стрімкий темп життя суспільства, надмірна кількість інформації, зниження виховного потенціалу сім’ї негативно впливають не тільки на якість навчання, але й на процеси соціалізації та адаптації дітей з особливими освітніми потребами, оскільки їхнє життя залежить від впливу соціальних факторів: житлових умов, ставлення здорових дітей і дорослих, системи освіти, охорони здоров’я та соціального захисту в державі, можливість реалізувати свої права та ін.

До категорії учнів з особливими освітніми потребами ми віднесли дітей з сенсорними порушеннями (порушеннями слуху, зору), а також з порушеннями у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери (ранній дитячий аутизм, гіперактивність), опорно-рухового апарату та дітей з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість з мінімальними поведінковими порушеннями та без них).

Оскільки наш розділ монографії спрямований на вивчення проблем адаптації дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку до навчання в школі, то важливо визначитися з суттю терміну „шкільна адаптація", який став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості повинно бути спрямоване на усунення причин, що її викликають [2, с. 3].

У науці існує також протилежне поняття „шкільна дезадаптація" – утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку [27, с. 26]. Слід зазначити, що термін „дезадаптація" означає порушення окремих взаємозв'язків, які базуються на певних взаємодіях людини із середовищем, що мають конструктивний характер, розвиваються й ускладнюються упродовж онтогенезу людини [31, с. 19].

У науковій літературі існують різні погляди на причини, форми та прояви дезадаптації учнів початкових класів. Проблеми дезадаптації молодших школярів розглядають у своїх працях такі науковці, як: Л. Баженова, Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба, Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плескач, Т. Пушкарьова, І. Рудніцька, О. Якимчук та ін.

На думку А. Гончарової-Чагор, дезадаптація дитини у школі виявляється у неадекватному ставленні її до шкільного середовища, а також у підвищеному рівні тривожності, конфліктності в стосунках, наявності психосоматичних захворювань, порушень у навчанні й поведінці [10].

Цікавим є погляд на дезадаптацію дітей у школі О. Коструби, яка розглядає соціально-психологічний аспект дезадаптації і вважає, що навчальна дезадаптація виявляє себе в інтелектуальних порушеннях – труднощі при оволодінні навчальною діяльністю, а соціально-психологічна дезадаптація, як правило, проявляється у порушеннях особистісного характеру – труднощі у спілкуванні та взаємодії з оточенням [19].

У своїх дослідженнях Л. Баженова стверджує, що шкільна дезадаптація – це утворення „збоїв" в особистісному розвитку дитини, наявність психогенних захворювань і реакцій, порушень поведінки й навчання [3].

Дещо по-іншому пропонує розглядати шкільну дезадаптацію О. Якимчук, яка вважає, що дезадаптацію дитини в школі характеризують такі прояви: втрата дитиною начальної мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями, однолітками, схильність до асоціальної поведінки, низьке самооцінювання, домінування негативного емоційного напруження [35].

У контексті нашого дослідження привертають увагу погляди на шкільну дезадаптацію О. Завгородньої, яка впевнена, що іноді стійке переживання дитиною страху, тривоги, пригніченості призводить до психогенної шкільної дезадаптації – психогенного захворювання та психогенного формування особистості дитини, що порушує її об'єктивний і суб'єктивний статус у школі і сім'ї та ускладнює навчально-виховний процес [14].

В останні роки саме в педагогіці широко досліджуються проблеми шкільної адаптації та дезадаптації. Хоча окремі питання цієї проблеми певним чином висвітлені в наукових дослідженнях, але на сьогодні ще немає чіткого системного підходу до організації складного процесу адаптації учнів молодшого шкільного віку в загальноосвітній школі в соціально-педагогічному значенні. Особливо це стосується молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Поява в житті суспільства системи загальної обов`язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини – молодшого шкільного віку. Так, О. Савченко зазначає, що цей період є перехідним, в якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помітити й підтримувати. Це – час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей [28, с. 84]. В дітей семи-десяти років основні властивості нервової системи за своїми характеристиками наближуються до властивостей нервової системи дорослих, хоч самі по собі ці характеристики ще не дуже стійкі. У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність поведінки, рефлексія та формування внутрішнього плану. Саме завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями [6; 16; 18].

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури свідчить, що важливими в процесі адаптації дітей до навчання в школі є їхня готовність до цього навчання, яка полягає у сформованості в них пізнавальної, інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер, комунікативних навичок тощо [9; 24; 25; 26]. Як зазначає відомий педагог О. Савченко, можливості освоєння молодшим школярем шкільного середовища полягають у розширенні ступеня свободи і самостійності у виборі цінностей, у поглибленні свідомого у власній активності, в характері занурення у світ соціальних відносин [28].

Шкільне навчання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань,

підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо [1; 13; 34; 38]. Але в психолого-педагогічній літературі семирічний вік визначається як один із кризових періодів онтогенезу. Вікові кризи – досить поширене явище, і якщо вони протікають у межах нормального розвитку, то не становлять жодної загрози для особистості дитини, її психічного здоров'я. Однак за несприятливих умов ці кризи можуть спричинити виникнення різноманітних відхилень у розвитку, особистісних порушень [1; 17; 37].

У сім-вісім років діти усвідомлюють, що в них є фізичний дефект, і це може специфічно проявлятися як в їхній поведінці, так і в стосунках з оточенням [5; 20]. Перед семирічною дитиною із певними порушеннями розвитку постає безліч нових проблем, які вона не завжди спроможна самостійно вирішити, виробити в себе механізми подолання труднощів, адекватні для нової ситуації. Дитина має швидко адаптуватися до нових умов, видів діяльності, соціального оточення, соціальних ролей. Якщо це їй не вдається, – відзначає Л. Солнцева, – у неї виникає психоемоційна напруга, що може негативно впливати на становлення психічної системи й особистості в цілому. Це, на думку Л. Солнцевої, призводить до формування в дитини психічних комплексів, що заважають створенню системи компенсації недостатності розвитку [17, с. 19]. Шкільна дезадаптація може бути результатом нерозв'язаних завдань розвитку, наслідком постійних невдач і конфліктів у міжособистісних стосунках, фрустрації актуальних потреб дитини [17].

Особливо гостро ця проблема постає перед дітьми з особливими освітніми потребами, адже для цієї категорії дітей характерний ряд особистісних проблем, зумовлених деформуючим впливом захворювань (низький рівень самооцінки, підвищена тривожність, вразливість, сором'язливість, занижена самооцінка, швидка втомлюваність, неадекватність взаємин з дорослими та здоровими дітьми тощо). Все це зумовлює формування у них під час навчання в загальноосвітній школі як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів.

Варто зазначити, що у спеціальній психолого-педагогічній літературі ця категорія дітей досліджувалась вченими на різних рівнях: психологічному (Б. Братусь, 1988; В. Татенко, 1989; В. Гульдан, 1990, 1991), педагогічному (І. Мягков, 1991; В. Татенко, 1991), соціологічному (О. Мєшалкін, В. Федоренко, 1988; Р. Онуфрієва, 1991), клінічному (Г. Сухарьова, 1974; О. Лічко, 1979, 1985; В. Ковальов, 1979), соціально-гігієнічному (З. Болотова, 1985; В. Кузнєцов, 1987; В. Рязанцев, 1989).

Розробкам проблем психічного розвитку дітей та молоді з особливими освітніми потребами присвячена значна кількість психолого-педагогічних досліджень [7; 8; 12; 22]. Вагомий внесок в розробку методик для дослідження розумового розвитку дітей дошкільного та шкільного віку з метою

диференціації властивих їм відхилень зробили українські вчені-дефектологи Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко.

Загалом, проблему впливу фізичних порушень на розвиток особистості розглядали Л. Виготський (про формування вторинного дефекту в тому випадку, коли соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його) та Б. Зейгарник (патопсихологічні зміни особистості внаслідок хвороби та особливості діагностики цих змін) [29, с. 6].

З цього приводу Д. Зайцев, відстоюючи необхідність включення дітей з інвалідністю в середовище звичайних дітей, наводить у своїх дослідженнях думку Л. Виготського, який писав, що: „…надзвичайно важливо з психологічного погляду не замикати аномальних дітей в особливі групи, але по можливості ширше практикувати їх спілкування з рештою дітей", і далі: „...глибоко антипедагогічне те правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за неї, погіршуємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка спричиняє недорозвиненість її вищих функцій" [15, с. 24].

На думку Л. Виготського, соціальне середовище відіграє значну роль у формуванні та розвитку дітей з інвалідністю, в якому особлива увага повинна бути приділена спілкуванню і співробітництву. Вчений зазначає, що тільки у процесі суспільного життя потреби людини розвинулись і сформувались, а це підтверджує думку про те, що вищі психічні функції, за своїм походженням, є соціальними [8].

Особливе значення для поглибленого вивчення і вирішення проблеми адаптації мають праці зарубіжних психологів, в яких значна увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці [39; 36; 40].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема адаптації учнів з особливими освітніми потребами до умов шкільного навчання вимагає системного підходу до її розв'язання. Значною мірою це зумовлено тим, що вона займає істотне місце в змісті навчально-виховної роботи і певною мірою пояснюється тим, що адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності.

В деякій мірі питання адаптації дітей та молоді з особливими освітніми потребами до умов середовища їхньої життєдіяльності висвітлені в дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців: О. Безпалько, Н. Грабовенко, В. Ляшенка, І. Матющенко, Н. Мирошніченко, В. Тесленка, М. Тютюнник, М. Чайковського, Ю. Чернецької та ін.

Зокрема, у своїй дисертаційній роботі В. Ляшенко зазначає, що вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в першу чергу повинно йти не стільки шляхом усунення інвалідизуючого захворювання, скільки через

виконання довгострокових програм по формуванню життєвої компетентності через заходи соціальної адаптації [21, с. 58]. Проте автор пропонує формувати життєву компетентність дітей-інвалідів не в закладах освіти, а в центрах ранньої соціальної реабілітації, що передбачає, в свою чергу, створення в центрах реабілітаційного середовища (матеріально-побутові, предметно-просторові, соціосімейні, навчально-виховні форми); залучення дітей з інвалідністю до найважливіших сфер життєдіяльності (спілкування з дорослими та однолітками, харчування, самовідчуття, відпочинку, навчання, праці, творчості та ін.); використання комплексу методів педагогічного впливу (у груповій кімнаті центру, в кабінетах поглибленої корекції, під час переходів); надання психолого-педагогічної допомоги батькам та здійснення професійної підготовки вчителів-реабілітологів [21, с. 7].

В. Тесленко у докторській дисертації доводить, що сучасні процеси реабілітації та соціальної адаптації дітей з дітьми з особливими освітніми потребами можуть бути предметом не тільки спеціальної педагогіки, але й соціально-педагогічного дослідження, та набувають міждисциплінарного характеру. Автор змістовно обґрунтовує суттєві характеристики соціально-педагогічної підтримки як особливого виду соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем дитини з метою реалізації її прав на повноцінний розвиток і ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві в її життєвому самовизначенні [31, с. 13].

О. Безпалько вважає, що успішний соціальний розвиток суспільства в умовах сьогодення потребує зосередження уваги на вирішенні проблем забезпечення соціальних гарантій і соціального захисту дітей та учнівської молоді, створенні умов для їх адаптації в соціальному середовищі: сім'ї, шкільному колективі, територіальній громаді. Авторка переконана, що ці завдання можуть бути успішно вирішені лише за умови організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: створення дієвих та ефективних у своїй діяльності соціальних служб, активної участі в соціально-педагогічній роботі фахівців соціальної сфери та власне користувачів соціальних послуг [4].

Н. Мирошніченко у своєму дисертаційному дослідженні підкреслює, що у нашому суспільстві існує суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції дітей та молоді з інвалідністю та відсутністю відповідних психологічних і соціально-педагогічних умов, необхідних для їхньої життєдіяльності: створення системи забезпечення, яка б сприяла ефективному соціальному інтегруванню цієї категорії осіб.

Ю. Чернецька доводить, що на сучасному етапі відсутні дисертаційні дослідження, присвячені обґрунтуванню умов адаптації соматично хворих старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах (ЗСШІ), що значною мірою знижує ефективність застосування технологій адаптації вихованців ЗСШІ та сприяє виникненню різноманітних труднощів в їх адаптації

до умов ЗСШІ: появі внутрішнього стану тривожності, неадекватної самооцінки, неузгодженості стосунків з оточуючим середовищем, порушень в соціально-психологічній сфері. Авторка переконана, що усі ці фактори сприяють виникненню суперечності між необхідністю інтеграції хронічно соматично хворих дітей в соціум і обмеженням такої можливості через їхню недостатню соціокультурну конкурентоспроможність. У своїй роботі Ю. Чернецька доводить, що однією з головних умов успішної адаптації старших підлітків до загальноосвітніх санаторних шкіл інтернатів є надання їм індивідуалізованої соціально-педагогічної допомоги у процесі їхньої адаптації на основі інтеграції зусиль медико-психолого-педагогічного персоналу і батьків.

Дещо по-іншому проблеми соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими освітнім потребами розкриває у своєму дисертаційному дослідженні Н. Грабовенко, яка розглядає їх скрізь призму соціально-педагогічної роботи з сім'єю, яка виховує таку дитину. Метою такої діяльності, на думку дослідниці, є створення в родині позитивного психологічного клімату для догляду, спілкування і навчання дитини з обмеженими освітніми потребами, набуття членами сім'ї знань і навичок щодо виховання такої дитини і продуктивної адаптації до її особливостей, для запобігання труднощів, які здатні погіршити процес соціалізації такої дитини та соціальної інтеграції самої сім'ї. Авторка вважає, що усе це обумовлює необхідність проведення в нашому суспільстві досліджень щодо створення спеціальної моделі соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах реабілітаційних центрів. Проте дослідниця не розглядає питання розробки такої моделі на базі загальноосвітніх навчальних закладів, що значно збагатило б досвід соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, в умовах загальноосвітніх закладів [11].

Досить цікавими для нашого дослідження є погляди І. Матющенко стосовно проблем вирішення соціально-психологічної адаптації розумово відсталих учнів спеціальних освітніх закладів. На її думку, вирішення цієї проблеми передбачає проведення спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на становлення в учнів найсуттєвіших передумов цього процесу – розвитку у них адаптаційних можливостей, на основі засвоєння знань, навичок, умінь, формування особистісних якостей, необхідних для успішного пристосування до умов життєдіяльності у групі [23].

І. Матющенко також переконана в тому, що підвищення ефективності підготовки розумово відсталих старшокласників до соціально-психологічної адаптації можливе шляхом визначення психолого-педагогічних умов цього процесу. В основі цих умов покладені вимоги до спеціальної організації педагогічного впливу на учнів допоміжної школи, виходячи з суті соціально-психологічної адаптації школярів та основних напрямків роботи з її оптимізації (покращення міжособистісних стосунків, послаблення нейротичних проявів як

показників дезадаптованості, розвиток здатності до емпатії як механізма соціально-психологічної адаптації, сприяння самовизначенню та ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом) [23].

У контексті нашого дослідження привертають також увагу погляди М. Тютюнник на процес соціально-педагогічної реабілітації дітей у спеціальних дошкільних закладах, яка доводить, що незважаючи на зростання кількості дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами, на різних етапах організації педагогічного процесу в загальних та спеціальних закладах ще зберігаються традиційні підходи, неадекватні, застарілі установки, які виявляються лише у забезпеченні матеріальної бази цих закладів і відповідного медичного обслуговування дітей. Внаслідок цього потреби дітей з обмеженими можливостями в соціально-педагогічній реабілітації вступають у протиріччя із застарілими формами її організації, що перешкоджає подальшій соціальній адаптації дітей. У своїй дисертаційній роботі М. Тютюнник змістовно обґрунтовує ефективність використання творчих ігор-комплексів природничого змісту в процесі соціально-педагогічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами [32].

Розвиваючи проблему соціально-педагогічної реабілітації, М. Чайковський у своєму дисертаційному дослідженні визначає основні напрями створення соціально-педагогічних умов реабілітації студентів з особливими освітніми потребами в навчанні та оволодінні професією в залежності від основної вади здоров'я, рівня адаптивності, інтеграції в соціум та особистісних характеристик [33].

Отже, аналіз наукових праць вітчизняних дослідників, що стосуються означеної нами проблеми, дає змогу стверджувати, що увага науковців здебільшого зосереджується на проблемах реабілітації, соціальної інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами в умовах спеціальних освітніх закладів, шкіл-інтернатів та соціальних служб. При цьому недостатньо дослідженими залишаються соціально-педагогічні аспекти адаптації учнів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі, що зумовлено, можливо, тим, що ця проблема знаходиться на початковій стадії теоретичного опрацювання і практичного впровадження, хоча про її актуальність на сучасному етапі розвитку переконливо свідчать потреби як нашого суспільства, так і світового співтовариства.

Таким чином, важливим питанням на сьогоднішній день є вивчення проблем *адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі в соціально-педагогічному контексті*, яку розглядаємо як процес і результат активного пристосування дитини з особливими освітніми потребами до шкільного життя та систему педагогічних заходів, спрямованих на попередження та подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими освітніми потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

Особистісно орієнтований та середовищний підходи в роботі з цією категорією учнів визначаються орієнтацією соціально-педагогічної діяльності на потреби, інтереси та життєві проблеми дітей з особливими освітніми потребами, їх батьків, учителів, а також створення умов для самоактуалізації особистості дитини.

Таким чином, проведений нами аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити ряд висновків узагальнюючого характеру:

Обрана проблема дослідження є багатоаспектною і недостатньо розробленою та вимагає ґрунтовного вивчення її соціально-педагогічних аспектів. На сучасному етапі більшість фахівців розглядають адаптацію як процес пристосування людини до умов оточуючого середовища, а адаптованість визначається як показник успішності цього процесу. У дослідженні ми притримуємся думки, що адаптація – це компонент дієвого ставлення індивіда до світу з оволодінням відносно стабільними умовами і обставинами власного існування.

Аналіз літературних джерел свідчить, що в соціально-педагогічному значенні соціалізація індивіда розглядається як процес**,** що відображує хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі. Дослідники проблеми адаптації та соціалізації особистості по-різному оцінюють зв'язок та співвідношення цих процесів, але одностайні в одному: процеси соціалізації та адаптації взаємопов'язані, впливають певним чином один на одного і перебувають у певних співвідношеннях.

На сучасному етапі розвитку залишаються недостатньо розробленими питання адаптації в загальноосвітніх школах учнів з інвалідністю. Для відображення соціального аспекту проблеми нашого дослідження та гуманістичного підходу до соціально-педагогічної роботи ми використали термін „діти з особливими освітніми потребами". До цієї категорії ми віднесли дітей з сенсорними порушеннями (вадами слуху, зору), а також з вадами у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери, опорно-рухового апарату та дітей з інтелектуальними порушеннями.

Аналіз проблеми адаптації дітей до умов шкільного навчання засвідчив, що на сьогодні ще не існує чіткого системного підходу до організації складного процесу адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі в соціально-педагогічному контексті, яку визначаємо як процес і результат активного пристосування дитини з особливими освітніми потребами до шкільного життя та систему педагогічних заходів, спрямованих на попередження та подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими освітніми потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

Отже, проведений теоретико-методологічний аналіз означеної проблеми вимагає з'ясування основних підходів до організації навчання учнів з особливими освітніми потребами, які існують у вітчизняній і зарубіжній

педагогіці, та умов, що сприяють успішній адаптації цієї категорії дітей до навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб для вузов. Москва : Акад. проект, 2001. 699 с.
2. Адаптація дитини до школи : психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. Київ : Мікрос – СВС, 2003. 111 с.
3. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. Психолог. 2003. № 29–32. С. 6–8.
4. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Київ, 2007. 38 с.
5. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 2–5.
6. Власова О. І. Педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
7. Выготский Л. С. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе : собр. соч. В 6 т. Т.2. Москва : Педагогика, 1982. 369 с.
8. Выготский Л. С. Развитие высших психических функцій : собр. соч. В 6 т Т.2. Москва, 1982. 504 с.
9. Галузяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка : навчальний посібник. 3-є вид., випр. і доп. Вінниця : ДП „Державна картографічна фабрика", 2006. 400 с.
10. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласника до школи. *Психолог*. 2006. № 11. С. 16–19.
11. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Київ, 2008. 20 с.
12. Дробинская А. О. Ранние проявления психических заболеваний. *Дефектология*. 1998. № 1. С. 81–86.
13. Забродський М. М. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 1998. 92 с.
14. Завгородня О. В. Шкільна адаптація і психічне здоров'я першокласника. *Педагогіка і психологія*. 2004. № 4. С. 46–55.
15. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогіка.* 2003. № 1. С. 21–31.
16. Засенко В. До Концепції стандартів освіти осіб з вадами слуху. *Дефектологія*. 2000. № 4. С. 2-4.
17. Кобильченко В. Проблема шкільної дезадаптації слабозорих учнів початкової школи. *Дефектологія*. 2002. № 3. С. 19–21.
18. Коломенский Я. Л., Панько Е. А. Учителю о психологии детей 6-летнего возраста. Москва : Просвещение, 1998. 120 с.
19. Коструба О. Умови переходу з початкової школи до середньої. *Завуч*. 2003. № 25. С.3–4.
20. Лазоренко Б. Соціально-психологічні умови забезпечення ефективного самоздійснення особистості дітей з особливими освітніми потребами та з груп соціального ризику. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2003. № 2. С. 13–15.
21. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетенції дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: дис… канд. пед. наук : 13.00.05. Херсон, 2004. 210 с.
22. Малофеев Н. Н. Специальное образование в Росии и за рубежом : В 2 ч. Москва : Печатный двор, 1996. 182 с.

23. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 „Корекційна педагогіка". Київ, 2008. 22 с.
24. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 1999. 350 с.
25. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2000. 476 с.
26. Рабочая книга школьного психолога / И. В. Дубровина и др. ; под ред. И. В. Дубровиной. Москва : Просвещение, 1991. 303 с.
27. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Все про адаптацію*. № 25-26. Київ, 2004. 120 с.
28. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
29. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами. Київ : Держсоцслужба, 2005. 108 с.
30. Тарасюк С., Назарович В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 19–22.
31. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Луганськ, 2007. 40 с.
32. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри : дис …. канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 1999. 175 с.
33. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими освітніми потребами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 „Соціальна педагогіка". Київ, 2006. 21 с.
34. Эльконин Д. Б. Психология развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2001. 144 с.
35. Якимчук О. Організація адаптаційного періоду учнів 1-х і 5-х класів. *Психолог*. 2003. № 40. С. 15–19.
36. Child Psychology. New Yourk : Mc Graw – Hill Publishing Company, 1989. 490 p.
37. Educational Psychology : Effective Teaching, Effective Learning / S. N. Elliot, T. R. Kratochwill, J.L.Cook, J.F.Travers. 3 d ed. Boston : Mc Graw – Hill, 2000. 631 p.
38. Gleitman Henry. Basic Psychology . 3 rd ed. New Yourk, London : W. W. Norton & Company, 1992. 557 p.
39. Matthews Gareth B. The Philosophy of Childhood. Cambridge, MA : Harvard University Press, 1994. 136 p.
40. Wertman Camille B. Psychology. 3 ed. New Yourk : Alfred A.Knopf, 1988. 622 p.

8.2. Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі

В Україні історично склалася така ситуація, за якої діти з особливими освітніми потребами протягом довготривалого часу залишалися поза увагою наукових психолого-педагогічних досліджень, і навіть певною мірою були ізольованими від соціуму, а відкрите обговорення проблем інвалідності вважалось непопулярним у суспільстві. Часто ці діти виявлялися непідготовленими до життя у відкритому середовищі, що аж ніяк не відповідало їхнім особливим потребам.

Актуальним питанням на сьогодні постає проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх шкіл. Залучення цієї категорії учнів до колективу, спільноти загальноосвітньої школи вимагає створення відповідного „виховного" середовища, орієнтованого на їхній розвиток [20]. Сприятливі умови виховання та навчання допоможуть дитині з особливими освітніми потребами через деякий час стабілізувати емоційне самопочуття, яке впливає на зменшення або зникнення внутрішньої напруженості та покращення продуктивності у навчальній діяльності.

Як свідчать наукові джерела, вперше розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами було поставлене на науковий рівень психологами, педагогами наприкінці XIX ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл і дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у працях таких російських педагогів, як І. Городецького, С. Преображенського, М. Лебедєвої та ін. У цьому напрямку в той же час працювали й західноєвропейські педагоги, лікарі, дефектологи (А. Бланше, Л. Брайль, Р. Вайс, Б. Менель, М. Монтессорі, Санте де Санктіс, А. Фукс), які рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень [8].

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, їх навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, про глибоке і всебічне вивчення цієї проблеми порушувалися такими видатними вченими, як О. Володимирським, І. Сікорським, О. Щербиною, І. Соколянським, П. Мельниковим, В. Ветуховим, М. Котельниковим та ін.

Видатний педагог, педолог, фахівець із проблем спеціальної педагогіки І. Соколянський, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами (сліпоглухонімими, сліпими та глухими) доводив необхідність застосування ланцюгової методики діяльності мозку І. Павлова у їх навчанні: „У педагогіку я не тільки вірю, а й математично точно знаю, що педагогіка буде невпізнанною, коли вона засвоїть це велике вчення, і це буде справжній переворот у педагогіці" [22, с. 301]. Необхідність побудови нової системи освіти й виховання на основі глибокого вивчення природи дитини доводив у своїх працях відомий педагог, психолог, громадський діяч Я. Чепіга [22]. Основні принципи медичної педагогіки використовував у своїй практичній діяльності й видатний педагог-гуманіст XX ст. В. Сухомлинський [21], який писав: „У наукових працях медиків мені трапилося поняття „медична педагогіка", що найбільш точно виражає сутність виховання дітей, у яких хворобливий стан психіки позначається на поведінці" [10, с. 501].

Цікаві, сміливі проекти щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами порушувались в працях прогресивних педагогів, лікарів, громадських діячів [1]. Так, проблемам реформування та вдосконалення спеціальної освіти, її нормативно-правового забезпечення, новій системі

оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами присвячені праці видатних сучасних вітчизняних педагогів та психологів: А. Висоцької, Л. Дробот, В. Засенка, В. Золотоверх, А. Колупаєвої, Н. Кравець, В. Ляшенка, А. Обухівської, І. Родименко, С. Трикоз та ін.

Цікаві погляди на організацію навчання й вдосконалення змісту освіти, контролю та оцінювання навчальних досягнень дітей різних категорій, можливостей ефективної адаптації, створення індивідуальних корекційних програм знаходимо в працях керівників, працівників спеціальних закладів, методистів, які вказують на необхідність розробки методологічних основ впровадження інноваційних програм, технологій, орієнтованих на вдосконалення процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах.

Окремі науковці вважають, що аналіз змішаного навчання і виховання з урахуванням специфіки статусних характеристик освітніх установ загального потоку дозволяє знайти шляхи оптимізації процесу затвердження такого інституту. Реалізація інклюзивної освіти, як гуманістичної альтернативи спеціальному навчанню і вихованню, сприяє дотриманню прав дитини (з особливими освітніми потребами) на людську гідність і рівноправ'я. Інституціалізація спільної освіти веде до збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами, охоплених спеціалізованою корекційно-педагогічною допомогою, розширює можливість соціалізації для цієї категорії дітей [7, с. 163].

Змістовний аналіз історичних даних з проблеми навчання й виховання осіб з особливостями розвитку свідчить про те, що лише з середини 70-х років XX ст. стали набувати все більшого поширення, перш за все в економічно розвинутих країнах, нові підходи щодо людей з інвалідністю, у тому числі і дітей. Суть цих підходів полягає в тому, що особи з інвалідністю не розглядаються як соціально ізольовані члени суспільства: їм створюються всі можливості, аби вони могли брати участь у різних видах і формах соціального життя разом і нарівні з іншими [18].

Існує два підходи до інтеграції осіб з особливими освітніми потребами у суспільство: *перший* – передбачає пристосування осіб з інвалідністю до життя у суспільстві, їх адаптацію до оточуючих умов, а *другий* підхід розглядає питання підготовки суспільства до її прийняття. Одним із найважливіших факторів здійснення соціальної інтеграції є забезпечення правових державних засад, що регламентують створення оптимальних умов для інтеграції, формування ефективної взаємодії між усіма членами суспільства, а також передбачають вплив суспільства і соціального середовища на особистість дитини з особливими освітніми потребами та активну її участь у цьому процесі.

Інклюзивний підхід до навчання являє собою таку його форму, за якої учні з особливими освітніми потребами:

- відвідують ті самі школи, що й їхні брати, сестри та сусіди;
- навчаються в класах разом зі своїми однолітками;

- мають індивідуальні навчальні завдання, які відповідають їхнім потребам і можливостям;

- забезпечені необхідною підтримкою;

- отримують психолого-педагогічну та соціально-патронажну допомогу (з пріоритетом перед медичною);

- залучаються до системи різноманітної та гнучкої соціально-трудової адаптації (спеціальні майстерні, центри денного перебування, освітні установи, структури домашнього типу);

- мають різноманітні пільги при працевлаштуванні [19, с. 10].

Як синонімічні, в літературі використовуються поняття „приналежність" і „соціальна інтеграція", які розрізняються тільки тим, що перше містить етичну категорію, а друге означає її практичне перенесення в конкретну соціальну дійсність. Широко обговорюється також питання класифікації інклюзії як психолого-педагогічного мислення [15, с. 29]. Перші спроби введення інклюзивного, а на той час інтегрованого навчання в країнах СНД були зроблені на початку 90-х років XX ст. в Росії у зв'язку з реформами політичних інститутів і демократичними перетвореннями в суспільстві [23]. До цього часу в основному йшлося лише про соціальну адаптацію людей з інвалідністю, про їхнє пристосування, але не включення на рівних у контекст широкої соціокультурної взаємодії. Ініціатива навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в середніх (загальноосвітніх) закладах належала перш за все їхнім батькам. Це був вимушений акт протесту проти практики стигматизації дітей, яку виконували психолого-медико-педагогічні комісії, за висновками яких школярів направляли в коректувальні школи та школи-інтернати I-VIII видів. Завдяки тому, що в 1992 році був прийнятий Закон РФ „Про освіту", за яким батьки отримали право вирішувати, в якому освітньому закладі найкраще навчатись їхній дитині, певна кількість дітей з відхиленнями в розвитку опинилась в загальноосвітніх школах [6, с. 25].

Досвід російських вчених переконує в успішності навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах та прикладів ефективної трансформації методик навчання з урахуванням їх онтогенетичних особливостей.

У контексті розгляду проблеми інклюзивного навчання варто зауважити, що в системі початкової освіти накопичений певний досвід інклюзивного підходу до навчання учнів з порушеннями інтелекту. Найбільш адекватними умовами для цілеспрямованої роботи з ними є освітні установи *комбінованого типу,* що мають як звичайні, так і спеціальні (коректувальні) групи. В цих умовах можливо ефективно здійснювати інтеграцію дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням розвитку кожного з них, вибираючи корисну і можливу для нього „частку" інтеграції [15, с. 29].

Позитивним є приклад високорозвинених країн світу про визнання принципу рівних можливостей у сфері початкової, середньої та вищої освіти для дітей та молоді, який позначився на створенні у багатьох з цих країн

інтегрованих структур (**мейнстримінг**) для розширення соціальних контактів між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. Показовим є досвід Австрії, де уряд у 1993 р. ухвалив Закон, який дозволяє батькам обирати навчальний заклад: спеціальну чи загальноосвітню початкову школу. Під егідою міністерства освіти Австрії було розроблено експериментальну інтеграційну програму, в основу якої покладено ідеї соціальної інтеграції, тобто створення такого середовища, де діти з особливими освітніми потребами могли б працювати, гратись і жити поряд із звичайними людьми. Кожна дитина при цьому займається за індивідуальною програмою, яка забезпечує максимальний розвиток природного потенціалу. У Нідерландах прийнято указ (1985 р.) про освіту, який об'єднав дитячі садки з початковими школами, що створило певні умови для навчання дітей із синдромом Дауна разом із нормальними дітьми [8, с.16]. На думку канадських та американських учених, мейнстримінг визначає цілий етап у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання дітей з особливостями саме у Північній Америці наприкінці ХХ сторіччя і пов'язаний із поширенням функціонування спеціальних класів у масових школах, коли соціальні контакти, встановлення взаємостосунків у дітей з особливими освітніми потребами з їхніми здоровими однолітками відбувалося в позаурочний час. Проте, слід зазначити, що ці стосунки характеризувалися нетривалістю та обмеженістю [12, с.16].

Одна з прогресивних європейських тенденцій у вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами – відкриття приватних і державних шкіл з денним перебуванням дітей з інвалідністю, які існують у країнах Східної і Центральної Європи. Вчені цих країн вважають, що таким чином не порушується зв'язок системи „мати-дитина" з соціальним середовищем – найважливіший чинник в системі соціальної реабілітації дитини з особливими освітніми потребами. Порівняльний аналіз потреб сімей нетипової дитини в різних країнах світу доводить, що максимально можливу допомогу такій дитині можна надати не в ізольованій установі, а в природних умовах, тобто за місцем проживання, в сім`ї. В Англії, наприклад, місцева влада забезпечує велику частину соціальних послуг дітям з інвалідністю, мобілізуючи всі можливості для того, щоб допомогти їм жити удома. Ті, хто потребують додаткової підтримки, можуть відвідувати денний центр, що знаходиться в межах досяжності від їхнього будинку [2, с.48-49].

У Польщі існує практика підготовки дітей з інвалідністю до інтеграції у систему загальної освіти в родині або в *спеціалізованих денних центрах*. Завдання соціального працівника і психолога – порадити батькам, де краще вчитися їхній дитині (відповідно до її індивідуальних можливостей і потреб). У Кракові діють три школи, де є інтегровані класи: серед 15-16 здорових дітей навчаються 4-5 з відхиленнями: ДЦП, дауни, аутисти та діти з емоційними порушеннями. Цим пояснюється і підбір спеціалістів, які працюють за

індивідуальними програмами. За півроку до того, як дитина має прийти до звичайної школи, розпочинається робота з батьками і вчителями: активне спілкування, обмін концертними програмами. До інклюзивних класів підбирають дітей із благополучних сімей [9, с. 16-17].

Результатом суспільно-політичних змін в Чехословаччині наприкінці 80-х років була й освітня реформа, що проголосила спільне навчання і виховання неповносправних та здорових дітей. Згідно з новим шкільним законом 1990 р. батьки неповносправних дітей отримали законодавчо закріплену можливість обирати школу для своєї дитини після консультації з лікарем, психологом та педагогами обраної школи. Тому на сьогоднішній день в Чехії існують традиційні спеціальні дитячі садки, початкові школи, середні та професійні школи для дітей і молоді з фізичними, сенсорними розладами та розумово відсталих, а також інтегроване навчання дітей з особливими освітніми потребами [17, с. 15].

Принцип рівних можливостей у психологічній, соціальній та соціально-педагогічній роботі означає надання допомоги незалежно від категорії інвалідності. Дитина з вадами розумового розвитку має ті ж самі права на отримання соціальних послуг, що і дитина з вадами фізичного розвитку. Тому всі діти-інваліди повинні бути включені у соціально-культурні процеси і зв'язки зі своїми ровесниками без інвалідності.

Російські науковці приходять до висновку про шкідливий вплив на осіб з інваллідністю соціальної ізоляції. Вони вважають, що, відриваючи дитину з порушеннями розвитку від сім'ї та друзів і створюючи для неї особливе соціальне середовище, суспільство викликає в неї „вторинну інвалідність". Такі дії дуже негативно відбиваються на дітях з вадами, оскільки при цьому не враховуються їхні основні соціальні потреби [24].

Про справедливість і доцільність такого підходу до навчання і соціалізації дітей з особливими освітніми потребами наголошує у своїх працях Л. Сокольська і досить вдало з цього приводу наводить дослідження італійської лікарки М. Монтессорі, яка на початку XX ст. створила „Дитячий дім" для захисту і виховання дітей бідняків у Римі. М. Монтессорі була переконана, що до дитячої індивідуальності необхідно ставитися з повагою, слід дозволяти дітям робити вибір і заохочувати їх до самостійного розв'язання власних проблем. Лікарка намагалася розвивати у дітей вміння та навички, які давали б змогу надалі самим потурбуватися про себе. Вона була щирим захисником безнадійних, на думку багатьох, дітей [18].

З середини 80-х років XX століття і по теперішній час у Європі, США, Австралії і Канаді поширюється практика залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання у звичайні навчальні заклади: малята з інвалідністю відвідують дитячі садки і початкові школи, а також беруть участь у громадських заходах. Старші діти та юнаки навчаються у школах, професійних училищах, коледжах, вищих навчальних закладах. Ця соціальна модель залучення дітей та молоді з особливостями розвитку у відкритий

освітній простір отримала назву **„інклюзія”**. Саме цим терміном у багатьох випадках замінюється поняття „інтеграція”. Існує твердження, що інтеграція є проміжним етапом розвитку інклюзивної системи освіти, а інклюзія є більш ширшим процесом інтеграції. Під **інклюзивним навчанням** розуміють систему освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатись за місцем проживання в загальноосвітніх закладах, які намагаються відповідати на всі потреби дітей, вносячи необхідні зміни до навчальної програми та ресурсів, щоб забезпечити рівність можливостей [25]. Інклюзія розглядається як приналежність до співтовариства: до групи друзів, школи, місця проживання.

В середині 60-х років XX століття у США розпочалася реалізація проекту під назвою „Головний старт” – широка освітня та медична програма для дошкільнят та їхніх батьків. В 1972 р. до класів, що працювали за програмою „Головний старт”, почали залучати дітей з особливими освітніми потребами. Це була перша масова спроба створення *інклюзивних класів* (де разом навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального та економічного стану, походження тощо), яка знайшла широкий відгук і підтримку громадськості.

В 1975 р. Конгрес США прийняв важливий законопроект, згідно з яким для „безкоштовної, відповідної громадської освіти” дітей з особливими освітніми потребами могли використовуватися федеральні кошти. В цьому законі зроблено наголос на тому, що родини цих дітей повинні бути важливим елементом системи їх освіти [3].

Тепер у Сполучених Штатах Америки діти з особливими освітніми потребами можуть отримувати інклюзивну освіту, яка, разом з відповідною медичною допомогою, дає їм змогу повністю розкрити свій потенціал. Малята з проблемами у розвитку можуть відвідувати дитячі садки і початкові школи, а також брати участь у громадських заходах. Старші діти можуть навчатися у професійних училищах, школах, коледжах. Завдяки такому підходові у старшому віці діти з особливими освітніми потребами мають змогу працювати, сплачувати податки і користуватися всіма правами, які надає людям суспільство.

На сьогоднішній день спільне навчання дуже поширене в Європі. Таким є соціальне замовлення суспільства і держави, які досягли певного рівня економічного, культурного, правового розвитку. В Німеччині та Данії, наприклад, проблема залучення дітей з особливими освітніми потребами до масових освітніх закладів розглядалась вже в 40-і роки XX століття. Урядами таких країн, як Австрія, Швеція, Бельгія, Голландія, Італія, Данія, Німеччина, Англія та США, було прийнято ряд законодавчих актів, які закріплюють право людей з відхиленнями розвитку на освітню інтеграцію [6]. В останні десятиріччя до дошкільних освітніх закладів у всьому світі почали залучати дітей з особливими освітніми потребами. Групи, у яких разом виховуються і навчаються всі діти, незалежно від їхніх можливостей, здібностей, соціального

та економічного стану, походження тощо називаються *класами залучення або інклюзивними класами.* Щоб привернути увагу до проблеми однакових можливостей і повного залучення до суспільства людей з вадами, на початку 80-х років ХХ ст. ООН проголосила „Десятиріччя інвалідів". Усім країнам-членам ООН було рекомендовано всіляко сприяти залученню інвалідів до світової спільноти [18, с. 78-79].

Проблема спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами як явище є актуальною, хоча й не новою для нашої держави. Інша справа, що вона до недавно мала стихійний характер і здійснювалася здебільшого в індивідуальній формі без відповідного забезпечення. На сучасному етапі в Україні законодавчо закріплено право дітей та молоді з інвалідністю на інклюзивну освіту. Політика в Україні стосовно навчання цієї категорії дітей визначається Конституцією України (ст. 46, 53, 49), Державною національною програмою „Освіта (Україна ХХІ століття)", Законом України „Про освіту", Законом України „Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю ", Законом України „Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні", Законом України „Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні" та багатьма іншими документами.

З цього приводу варто зазначити, що в нашій державі термінологія „діти з інвалідністю", „діти з особливими освітніми потребами" досить вживана, однак цій категорії підлягають лише ті діти, у яких визначаються особливості або порушення психофізичного розвитку і, власне, саме вони ідентифікуються, як діти з особливими освітніми потребами, що не в повній мірі відповідає термінологічній понятійності. Проте, у державних нормативно-правових документах, зокрема в Законі України „Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні" особливі потреби розглядаються як такі, що виникають у зв'язку з інвалідністю особи, тобто це, насамперед, потреби у відновленні або компенсації порушених або втрачених здібностей до різних видів діяльності, в тому числі, у можливості оволодіння знаннями [16].

Право на отримання загальної середньої освіти дітям з особливими освітніми потребами на сьогоднішній день забезпечується Законом України „Про освіту", Законом України „Про загальну середню освіту", Законом України „Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні".

Варто зауважити й те, що нормативно-правовим документом, який засвідчує розпочату в Україні модернізацію освітньої галузі у напрямі інклюзивної освіти є Законом України „Про освіту", який визначає необхідність запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою здобуття якісної освіти та інтеграції в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку.

Стратегічним завданням концепції спеціальної освіти в Україні постає інтеграція існуючих нині спеціальних дошкільних і шкільних закладів із загальноосвітніми, тобто об`єднання масової загальноосвітньої і спеціальної системи в єдину структуру. Так, спільним навчанням в загальноосвітніх школах

передбачається в найближчі роки охопити значну частину дітей з особливими освітніми потребами.

Аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом із здоровими однолітками вимагає з'ясування питань створення необхідних умов такого навчання. Деякі аспекти цієї проблеми певною мірою висвітлені в дослідженнях С. Дерби, Л. Дробот, І. Жовтої, В. Журова, А. Капської, А. Колупаєвої, В. Миргородського, Ф. Мустаєвої, С. Юдіної та ін.

Так, А. Колупаєва вказує на важливість надання дітям з інвалідністю кваліфікованої корекційної допомоги в школі при наявності відповідного штату працівників (лікарів, дефектологів та ін.) і необхідного технічного обладнання [13].

У контексті нашого дослідження також привертають увагу пропозиції Л. Дробот щодо діяльності педагогічних працівників загальноосвітніх закладів, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами. Автор вважає, що таким працівникам необхідно знати, зокрема, рівень підготовки, можливості навчання, здібності, генетичні фактори, коло інтересів, соціальне оточення, характерологічні особливості дитини для найефективнішої організації навчально-виховної та корекційно-відновлювальної роботи з нею [4].

Ф. Мустаєва стверджує, що штат працівників у системі освіти і допоміжні соціальні служби повинні включати вчителів, працівників, які спостерігають за навчальною діяльністю дітей, та соціальних працівників, роль яких полягає в координації наданих послуг [14].

На думку А. Капської, процес інтеграції (інклюзії) повинен відбуватись під постійним контролем і наглядом батьків або соціального педагога [11].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що більшість науковців звертають увагу на проблему забезпечення умов навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах. Вчені вважають, що труднощі соціального життя школяра з особливими освітніми потребами – головний об'єкт уваги не лише соціального педагога, але й усіх інших фахівців, які працюють у загальноосвітньому закладі. Метою діяльності шкільних працівників, на думку науковців, є вчасне виявлення відхилень в розвитку дитини та започаткування корекційної роботи, що суттєво сприяє підготовці її до інтегрованого навчання. При цьому велика відповідальність покладається на психолого-медико-педагогічні консультації, які, власне, і рекомендують (за наявності об'єктивних показників) інтегровану форму навчання.

Умови навчання в загальноосвітній школі розширюють коло і напрямок спілкування дитини з особливими освітніми потребами, привчають її до життя в середовищі дітей, які нормально розвиваються.

Звичайно, будь-яка докорінна зміна в житті суспільства – політична, економічна чи соціокультурна – зумовлює перегляд ставлення до людини як об'єкта виховання та освіти. У численних освітянських системах минулого і сьогодення поширена ідея, що людину можна цілеспрямовано сформувати,

навчити та виховати відповідно до певних ідеалів. Особливо широко така теза використовувалася в тоталітарних державах. На противагу цьому гуманістичний підхід до освіти та виховання людини вирізняється принципово іншим розумінням ролі, повагою до особистості, прийняттям особистісних ідей, запитів, інтересів, створення умов для самовизначення, самореалізації і саморозвитку, пошуку свого життя. Це – невід'ємна умова забезпечення гуманістичності освіти та виховання в демократичному суспільстві [5, с. 34]. Звідси, головним завданням загальноосвітніх закладів України є створення таких економічних, психологічних та соціально-педагогічних умов, які б сприяли внутрішньому самовдосконаленню дитини з особливими освітніми потребами, досягнення нею своїх цілей, реалізації різнобічних запитів та гнучкій суспільній адаптації. З цією метою в нашій державі розпочато реорганізацію всієї системи освіти в інклюзивну, починаючи з дошкільної і закінчуючи професійно-технічною і вищою освітою.

Варто зауважити, що в нашій роботі ми розглядаємо інклюзивне навчання як прогресивну форму навчальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. Особистісно орієнтований та середовищний підходи в роботі з цією категорією учнів визначаються орієнтацією соціально-педагогічної діяльності на потреби, інтереси та життєві проблеми дітей з особливими освітніми потребами, їх батьків, учителів, а також створення умов для самоактуалізації особистості дитини.

Таким чином, аналіз підходів до розв'язання проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами у вітчизняній та зарубіжній практиці дає змогу зробити ряд висновків узагальнюючого характеру:

Активне вирішення проблем навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами почалося ще наприкінці XIX ст., коли з'явилися перші спроби створення спеціальних шкіл і дитячих садочків для цих дітей. Видатні російські та західноєвропейські педагоги, дефектологи рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше і вважали, що таким чином створюються сприятливі умови для попередження появи в дітей вторинних порушень.

З середини 70-х років XX ст. у високорозвинених країнах світу все більшого поширення набувають нові підходи щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами, тобто виникає потреба в інтеграції – приведення потреб дітей з особливими освітніми потребами у відповідність до системи освіти, що залишається в цілому незмінною. В країнах СНД перші спроби введення інтегрованого навчання були зроблені на початку 90-х років XX ст. за активної ініціативи батьків дітей з особливими освітніми потребами.

Альтернативою інтегрованого навчання у економічно розвинутих країнах світу є створення інтегрованих структур – мейнстримінг, тобто позаурочних форм спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однолітками у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо. Іншим

різновидом інтегрованого навчання є освітні установи комбінованого типу, що мають як звичайні, так і спеціальні (коректувальні) групи.

З середини 80-х років XX ст. в Європі, США, Австралії і Канаді виникає нова соціальна модель залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір – інклюзія, яка розглядається як створення освітнього середовища, що відповідає різним потребам усіх дітей.

На сучасному етапі права дітей з особливими освітніми потребами закріплені в багатьох міжнародних документах, а також в нормативно-правових актах нашої держави, в яких регламентовано модернізацію освітньої галузі у напрямі інклюзивної освіти.

Науковці відзначають ряд труднощів в здійсненні інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах: психологічна і моральна слабка підготовленість масових загальноосвітніх закладів до інклюзії; непідготовленість педагогічних кадрів до роботи в умовах спільного навчання; психологічна несумісність різних груп дітей.

Таким чином, проведений аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду організації навчання дітей з особливими освітніми потребами засвідчив, що на сучасному етапі розвитку існують різні шляхи залучення учнів з особливими освітніми потребами до освітнього середовища: інтегрована освіта, мейнстримінг, інклюзивне навчання. Але кожний з цих підходів до навчання школярів з особливими освітніми потребами вимагає створення атмосфери безпеки, у якій відсутнє зовнішнє оцінювання. Тільки за таких умов дитина може виявити себе нестандартно, по-новому, тобто – творчо. Завдяки творчій адаптивній поведінці вона прийде до самостійності, досягнення своїх життєвих цілей, адже адаптація дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього простору – складний, багаторівневий, одночасно і соціально-психологічний, і соціально-педагогічний процес.

Список використаних джерел:

1. Бондар В., Золотоверх В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2–10.
2. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика : курс лекцій : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Академия, 2001. 440 с.
3. Даніелс Е., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів : *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. збірник. Київ : Контекст, 2000. Вип. 1(4). 336 с.
4. Дробот Л. Реабілітація через освіту. *Освіта*. 2005. № 5. С. 26.
5. Дубич К. Інвалід і суспільство : проблема інтеграції. *Соціальний захист*. 2003. № 9. С. 34–35.
6. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогіка*. 2003. № 1. С. 21–31.
7. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. *Инновации в образовании*. 2005. № 3. С. 162–165.
8. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX ст.). Дефектологія. 2002. № 2. С. 50–53.
9. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ : Логос, 2000. 86 с.

10. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уклад.: О. О. Любар ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : Знання, 2005. 767 с.
11. Капська А. Й., Безпалько О. В., Вайнола Р. Х. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / за заг. ред.: І. Звєрєвої та Г. Лактіонової. Київ : Наук. світ, 2001. 129 с.
12. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
13. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
14. Мустаева Ф. А. Основы социальной педагогики : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Академический проект, 2001. 416 с.
15. Пархоменко А. В. Интегрированный поход к социально-профессиональной адаптации учащихся с нарушением интелекта. *Профессиональное образование.* 2006. № 8. С. 29–31.
16. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : закон України. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12
17. Ремажевська В. Стан інтегрованої освіти дітей з особливими потребами (Чеська республіка). *Дефектологія*. 2003. №1. С. 14–17.
18. Робота соціального педагога в закладах освіти : конспект лекцій для студентів спеціальності „Соціальна педагогіка та практична психологія". Хмельницький : ХНУ, 2006. 98 с.
19. Селевко Г. К. Технологія роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Завуч*. 2005. № 12. С. 9–10.
20. Соболевська І. Особливості соціалізації розвитку учнів із спеціальними потребами. *Вісник Львівського університету*. Львів : ЛУ, 2004. № 18. С. 172–177.
21. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина : вибрані твори. В 5 т. Т. 3. Київ : Рад. Школа, 1997. 670 с.
22. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посібник. У 2 кн. Кн.2 / за ред. О. В. Сухомлинської. Київ : Либідь, 2005. 552 с.
23. Фирсов М. В. Краткий курс истории социальной работы за рубежом и в России : учеб. пособие. Москва, 1992. 348 с.
24. Шипицина Л. М. „Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург : „Дидактика Плюс", 2002. 496 с.
25. Ярская-Смирнова Е. Р., Лошакова И. И. Инклюзивное образование детей-инвалидов. *Социологичесские исследования*. 2003. №5. С. 100–106.

8.3. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі

Процес адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчальної діяльності в загальноосвітній школі спричиняє необхідність розробки соціально-педагогічних умов, які сприяють прискоренню їх пристосування до шкільного навчання, засвоєнню ними соціального досвіду, збереженню та покращенню здоров'я, розвитку самосвідомості та здатності до самоорганізації власного життєвого простору тощо.

Теоретичний аналіз літературних джерел з проблем організації навчально-виховної діяльності учнів з особливими освітніми потребами переконав нас у

тому, що навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі потребує цілеспрямованого забезпечення в цьому закладі таких соціально-педагогічних умов:

- створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для молодших школярів з особливими освітніми потребами;

- послідовне і цілеспрямоване формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими освітніми потребами з оточенням (у класі, в сім'ї);

- організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої і спільної роботи усіх спеціалістів, які працюють в загальноосвітній школі.

При виборі умов О. Москалюк рекомендує дотримуватись їх стабільності і локальності проявів, а також враховувати міру їх впливу на особистість спеціаліста [9, с. 118].

Перша умова – **створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для молодших школярів з особливими освітніми потребами –** це може стати основним чинником їх успішної адаптації до шкільного навчання та допоможе їм уникнути труднощів на перших етапах пристосування до школи. Реалізація цієї умови значною мірою залежить від узгодженої роботи усіх працівників загальноосвітнього закладу, але вирішальна роль належить соціальному педагогу, який чітко окреслює основні напрямки впровадження цієї умови та здійснює керівництво діяльністю шкільних фахівців щодо її реалізації на практиці. Основними *напрямками* створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для молодших школярів з особливими освітніми потребами є:

1) облаштування шкільних приміщень для дітей з особливими освітніми потребами;

2) створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання школярів з особливими освітніми потребами.

Впровадження цієї умови у практику діяльності загальноосвітніх шкіл вимагає від усіх працівників цих закладів, а особливо від соціальних педагогів, всебічного оволодіння знаннями з особливостей психофізичного розвитку кожної категорії учнів, які прийшли навчатись в цю школу, а також уміння облаштувати шкільні приміщення до потреб цих дітей.

А. Колупаєва зазначає, що організація в школі сприятливого навчально-виховного середовища для дітей з особливими освітніми потребами передбачає застосування різних форм адаптацій та модифікацій з урахуванням конкретних потреб учнів, а створення оптимального соціально-побутового середовища вимагає відповідного матеріально-технічного облаштування території цієї школи [7].

Е. Даніелс доводить, що навчання більшості дітей з особливими освітніми потребами не вимагає використання спеціальних меблів і приладдя. Однак, під час першої зустрічі батьків з учителями та керівниками школи варто одразу

з’ясувати кількість тих дітей, яким для навчання необхідні спеціальні пристрої. Шкільні працівники мають бути добре ознайомлені з приладами, які використовують учні з порушеним зору, слуху, опорно-рухового апарату. Автор наголошує на тому, що ці працівники повинні постійно перевіряти придатність слухових апаратів, стежити за чистотою окулярів, знімати ортопедичні пристрої для періодичного масажу, а також під час одягання і роздягання дітей. Тому усі спеціалісти, які працюють у школі, мають не тільки знати специфіку розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами, але й уміти їй усіляко допомагати [3].

Е. Даніелс зазначає, що школа повинна мати різні види адаптаційного устаткування**:**

- крісла з ручками або щоковинами;
- м’які сидіння на зразок валиків або подушок;
- ослінчики, які одночасно можна використовувати як маленькі столики;
- напільні сидіння, зокрема з опорами для спини тощо [3].

Ю. Чернецька переконана, що створення сприятливого навчально-виховного середовища, яке сприяє розвитку всіх сфер особистості та надає можливість її повноцінної інтеграції в соціум, вимагає від спеціалістів шкіл здійснення різних видів діяльності. Це:

- розробка ефективних методів психолого-педагогічної терапії та корекції, компенсації, ігрової терапії, спрямованих на відновлення фізичного, психічного, морального та духовного здоров’я дитини;
- визначення шляхів вирішення соціальної, медичної, психолого-педагогічної проблематики розвитку дитини, життя якої обтяжене хворобою або іншими несприятливими соціально-психологічними умовами;
- захист учнів від різних стресогенних чинників, допомога дитині у кризових ситуаціях, у подоланні екзистенційного вакууму, у пошуках смислу життя, в ефективній адаптації до умов соціально-економічного та суспільного життя;
- пошук перспективних підходів до оновлення змісту, технологічних та управлінських домінант організації навчально-виховного процесу, побудованих на засадах особистісної зорієнтованої освіти, спрямованої на плекання дитини як суб’єкта життєтворчості, забезпечення її фізичного, психічного, морального та духовного здоров’я;
- подолання усталених стереотипів сприйняття дитини як пасивного об’єкта виховних впливів, ставлення до хворої дитини як до дефективної, аномальної;
- теоретичне і експериментальне дослідження проблем реабілітаційної педагогіки, спрямованих на пошук ефективних технологій відновлення фізичного, психічного, духовного здоров’я дітей, які мають різні проблеми в особистому розвитку;
- створення сприятливих умов для фізичного, соціального та духовного розвитку дітей, забезпечення їхнього правового та соціального захисту;

- допомога у становленні особистості дитини, громадянина, здатного до повноцінної життєдіяльності в основних сферах життя (сімейно-побутовій, професійно-трудовій (навчальній), суспільній, у галузі дозвілля);

- профілактика захворюваності та забезпечення дітей усіма засобами збереження і відновлення здоров'я;

- реалізація наукових розробок, спрямованих на вирішення актуальних проблем дитинства [21].

Дещо по-іншому підходить до цього питання І. Холковська, зауважуючи, що створення в школі оптимального соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими освітніми потребами передбачає:

1) наявність сучасних спеціальних освітніх програм (загальноосвітніх і корекційно-розвивальних);

2) урахування особливостей розвитку кожної дитини, індивідуальний педагогічний підхід, що виявляється в особливості організації корекційно-педагогічного процесу, застосуванні спеціальних методів і засобів (у тому числі й технічних) освіти, компенсації та корекції;

3) адекватне середовище життєдіяльності;

4) реалізація корекційно-педагогічних завдань спеціальними педагогами, а також психологічний супровід освітнього процесу спеціальними психологами;

5) надання медичних і соціальних послуг [18].

І. Звєрєва зазначає, що змістом діяльності соціального педагога в сфері організації сприятливого навчально-виховного середовища в школі є три обов'язкових компоненти:

1) супровід дитини в сім'ї. Взаємодія з сім'єю потребує від соціального педагога надзвичайної делікатності й такту. Соціальний педагог має брати на себе відповідальну ініціативу для вирішений внутрішньосімейних соціально-педагогічних проблем з метою захисту інтересів і прав дитини;

2) робота із соціальним середовищем учня, що передбачає вивчення й налагодження діяльності з різноманітними неформальними об'єднаннями та групами дітей і молоді в мікрорайоні, куди входить і загальноосвітній заклад. Знання проблем неформального життя учнів значною мірою допомагає керувати процесом виховання та запобігати можливим конфліктам;

3) участь у роботі батьківського комітету. Взаємодія з громадськими органами самоврядування школи – батьківським комітетом, опікунською радою – також є завданням соціального педагога. Ці об'єднання можуть бути використані для формування виховних завдань щодо розв'язання конфліктних ситуацій між учнями й вчителями, організація здорового соціально-педагогічного клімату в навчально-виховній установі [15].

Створення оптимального навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами вимагає від соціального педагога забезпечення відповідного супроводу навчання цієї категорії учнів із залученням

кваліфікованих фахівців. Змістовний аналіз поняття „супровід" розкриває у своїх дослідженнях А. Колупаєва, яка розглядає його як „цілісну діяльність, командну взаємодію вчителів, асистентів учителя, батьків, практичного психолога, соціального педагога, логопеда, медпрацівників та інших фахівців" [7, с. 50], що поєднує такі взаємопов'язані компоненти, як:

1. Систематичне дослідження психолого-педагогічного статусу дитини (відповідність тим вимогам, які ставить перед нею школа), динаміки її психічного розвитку у процесі шкільного навчання.

2. Створення соціально-психологічних умов розвитку особистості учнів та їхнього успішного навчання.

3. Забезпечення спеціальних соціально-психологічних умов для надання допомоги дітям, які мають проблеми розвитку та з навчанням [7, с. 50-51].

Таким чином, основним завданням діяльності соціального педагога в школі є створення команди фахівців, яка спроможна забезпечити супровід у навчанні молодших школярів з особливими освітніми потребами на основі детальної розробки індивідуальних програм розвитку для цієї категорії учнів. До цієї команди фахівців, при нагоді, залучають спеціалістів з проблем розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які можуть багато в чому допомогти соціальним педагогам. Сюди входять: логопеди, фізіотерапевти, психологи, корекційні педагоги, невропатологи, фахівці з лікувальної фізкультури та інші. Члени команди спільно працюють над оцінкою стану розвитку кожної дитини з особливими освітніми потребами та, на основі цього, розробляють індивідуальні програми роботи з нею. Ці програми фахівці реалізують не лише з самою дитиною, але й з її батьками. Спеціалісти у взаємодії з батьками узгоджують питання залучення до команди фахівців інших спеціалістів, планування та впровадження додаткових послуг, оцінювання результатів спільної діяльності, підвищення своєї кваліфікації. Обов'язки членів команди розподіляються рівномірно, щоб досягти найкращого результату. Склад команди фахівців залежить від особливостей порушень у розвитку самої дитини. За потреби залучають й інших членів родини та спеціалістів. Відповідальність за ефективність діяльності команди шкільних фахівців покладається на соціального педагога, який є, перш за все, членом команди, співпрацює з колегами, виступаючи при цьому партнером як батьків, так і дітей з особливими освітніми потребами. Він також володіє всебічною інформацією про те, якими ресурсами може користуватися команда в процесі своєї діяльності.

У контексті впровадження цієї умови в практику діяльності загальноосвітнього закладу основним завданням роботи шкільних фахівців постає розробка та застосування *індивідуальних програм розвитку для учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами,* що зумовлено, по-перше, потребою розкриття потенційних можливостей цієї категорії дітей; по-друге, оволодінням знаннями, уміннями та навичками, які доступні їхнім індивідуальним можливостям.

Питання доцільності впровадження в навчально-виховний процес освітніх закладів індивідуальних програм навчання, розвитку учнів з особливими освітніми потребами деякою мірою розглядають в своїх працях В. Бондар, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, І. Родименко, О. Чеботарьова та ін. Основну увагу вчені приділяють проблемі підготовці цих дітей до самостійного життя. Педагогічні зусилля, як вважає І. Родименко, повинні зосереджуватися на максимально можливій адаптації такої категорії учнів до соціального середовища, на підготовці до доступних видів праці та середовища, у якому вона відбувається [13].

На думку О. Чеботарьової, важливими дидактичними умовами навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх школах є створення гнучкої системи адаптації навчальних програм до психофізичних можливостей кожної дитини, визначення доступного змісту індивідуальної програми з усіх предметів, які, поряд з опануванням обов'язковими знаннями, уміннями й навичками, забезпечуватимуть розвиток особистості, розумових і фізичних здібностей, об'єктивне орієнтування в динаміці просування дитини вперед.

У своїх дослідженнях В. Бондар вказує на необхідність інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах школи загального призначення, тобто організації спеціальних класів (класів компенсувального типу) для дітей з конкретним порушенням психофізичного розвитку [1]. У цих класах навчальний процес повинен здійснюватися окремо за спеціальними програмами та супроводжуватися обов'язковими заняттями з корекційного блоку.

Т. Ілляшенко, розвиваючи ідеї В. Бондара, переконана, що такі класи можна забезпечити кваліфікованими педагогами, добре обізнаними з психологічними особливостями дітей та спеціальною методикою їх навчання [4].

Сучасна ситуація в початковій школі пов'язана з постійним зростанням кількості учнів з особливими освітніми потребами, але система шкільного навчання залишається незмінною, тоді як психофізіологічні особливості більш, ніж у 40% дітей, які вступають до школи, значно змінилися. Оскільки основні зміни, що відбулися з дітьми, належать до сфери формально-динамічних характеристик, необхідне перетворення аналогічних сторін системи навчання: зміна загального режиму навчально-виховного процесу, поєднання навчальних і розвивальних занять. У початковій школі головним є визначення готовності до навчання в школі дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення їх адаптації до школи, підвищення зацікавленості у навчальній діяльності, розвиток пізнавальної та навчальної мотивації, навчання самостійності й самоорганізації, підтримка у формуванні бажання й уміння вчитися, розвиток творчих здібностей [11]. Це досягається завдяки застосуванню індивідуальних розвивальних програм для молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Побудова навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних програм для учнів з особливими освітніми потребами дає можливість

встановити реалістичні цілі, яких дійсно можна досягти. Якщо цілі далекі від реальності, то програми є більшим злом, ніж їх відсутність (створюється враження, що робиться щось корисне, це замінює більш реальні зусилля). Формування вміння самостійно складати розвивальні програми та модифікувати їх є важливим компонентом підготовки фахівців, оскільки універсальних програм не існує. Навчально-виховна робота за індивідуальною програмою будується не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи з удосконалення пізнавальної діяльності, а як цілісна свідома діяльність (за можливістю – усвідомлена дитиною). При цьому зміни окремих психічних властивостей учня поєднуються з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких він знаходиться. Навчально-виховна діяльність носить випереджальний характер, тобто необхідно не тільки вправляти та вдосконалювати те, що досягнуто дитиною, а й активно формувати те, що повинно розвинутись у найближчій перспективі. При цьому важлива роль належить узгодженості програм усіх спеціалістів, які працюють з дитиною (логопеда, соціального педагога, вчителя, психолога, медичного працівника та інших).

Варто зауважити, що для дітей, визнаних особами з інвалідністю з дитинства за Законом України „Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні" лікарсько-консультативними комісіями лікувально-профілактичних закладів розробляються *індивідуальні програми реабілітації*, які є комплексом оптимальних видів, форм, обсягів, термінів реабілітаційних заходів із визначення порядку й місця проведення, спрямованих на відновлення та компенсацію порушених або втрачених функцій організму й здібностей до виконання видів діяльності, визначених у рекомендаціях медико-соціальної експертної комісії [12]. Тому працівники закладів освіти, які працюють з такими дітьми, мають бути добре обізнаними з тими реабілітаційними послугами, які дитина отримує в межах здійснення цієї програми, щоб уникнути дублювання при складанні для неї індивідуальної програми розвитку.

Індивідуальна програма розвитку для учнів з особливими освітніми потребами базується на точному визначенні того, що може й чого не може робити дитина. Вдалою є та програма, яка дає їй можливість просунутись уперед. Надмірно складна програма не дозволяє дитині проявити себе, дуже легка – не стимулює психічної активності. Індивідуальна розвивальна програма містить такі завдання, виконання яких доступне дитині з особливими освітніми потребами у найближчий час. Зміст програми обговорюється усіма фахівцями школи, які вирішують те, які завдання будуть реалізовані на заняттях соціального педагога, які – на заняттях інших спеціалістів; як буде здійснюватись закріплення і перенесення засвоєних вмінь в іншу ситуацію. Успішність реалізації індивідуальних розвивальних програм на практиці залежить також від: вибору форми проведення занять; підбору й комплектації навчальних груп; визначення тривалості та режиму занять тощо.

Завершальний аналіз *першої соціально-педагогічної умови* свідчить про те, що її впровадження у практику діяльності загальноосвітніх шкіл полягає в облаштуванні шкільних приміщень для дітей з особливими освітніми потребами та створенні команди фахівців для забезпечення супроводу навчання цієї категорії учнів. Тільки таким чином можливе досягнення значних результатів в організації сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами в масовій загальноосвітній школі.

Проте, крім організаційних та соціально-побутових умов навчання дітей з особливостями розвитку в загальноосвітньому закладі, доцільним є також забезпечення психологічного комфорту в новому середовищі їх життєдіяльності. Учень з особливими освітніми потребами, потрапляючи в навчальний заклад, постає перед досить складними особистісними проблемами (проблема спілкування, соціальної взаємодії, соціальної ідентифікації тощо), які не завжди легко вирішуються звичайними школярами.

Тому велике значення для успішної адаптації до шкільного навчання учнів з особливими освітніми потребами має діяльність працівників загальноосвітнього закладу і, зокрема, соціального педагога із впровадження другої соціально-педагогічної умови – **формування продуктивних видів стосунків у дитини з особливими освітніми потребами з оточенням (у класі, в сім'ї).** Для дитини з особливостями розвитку, яка прийшла навчатися у загальноосвітню школу, найважливішим є створення в ній загальної атмосфери. Якщо до такої дитини колектив школи поставиться як до звичайного школяра (з певними особливими освітніми потребами), то таке ставлення передасться й її однокласникам. Діти надаватимуть їй посильну допомогу і вона зможе почуватися вільно, а ставлення однокласників до спеціальних умов та обладнання буде кращим і вони довше залишатимуться у гарному стані. Учителі шкіл, в яких уже навчаються такі діти, вважають, що це є головною умовою їх успішного навчання в школі, що передбачає залучення цих дітей до всіх видів діяльності (освітньої та позакласної). При цьому важливим є формування в однокласників ставлення до них як до рівних і, водночас, як до людей, яким інколи буває потрібна допомога та підтримка з боку оточуючих. Такий настрій у школі значною мірою залежить як від шкільних працівників, так і від дітей, які у ній навчаються.

Розробка та впровадження в практику діяльності загальноосвітніх шкіл другої соціально-педагогічної умови здійснюється трьома *напрямками*:

1) забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків;

2) налагодження співпраці учнів з особливими освітніми потребами з колективом фахівців загальноосвітнього закладу;

3) формування ефективних форм спілкування дітей з особливими освітніми потребами з членами їх сімей.

Проблеми формування продуктивних видів стосунків дитини з особливими освітніми потребами з оточенням (у класі, в сім'ї) певною мірою розглядаються в працях Д. Зайцева, А. Колупаєвої, О. Кочерги, Н. Мойсеюк, І. Холковської. Дослідники вважають, що ключовими домінантами такого виду діяльності є:

- педагогічна підтримка дитини з особливими освітніми потребами (організація взаємодії класного керівника й учня у виявленні, аналізі реальних або потенційних проблем дитини, спільне проектування можливостей їх вирішення);
- педагогічний захист дитини з особливими освітніми потребами (моральна охорона її від можливих соціальних чи психологічних стресів і створення умов для самостійного опору різним негативним явищам).

І. Холковська стверджує, що роль учителя є провідною у формуванні продуктивних видів стосунків учнів з особливими освітніми потребами у класі та сім'ї [18]. У педагога повинна скластися картина, як те або інше відхилення в розвитку дитини пов'язане з усіма індивідуальними особливостями, а також зі специфікою соціально-педагогічної ситуації розвитку учня в школі й вдома. Знання цих особливостей в усій їхній сукупності дозволить учителеві найповніше використовувати для подолання труднощів природні компенсаторні можливості організму й особистості дитини, корекційний потенціал навколишнього мікросередовища, правильно вибрати засоби педагогічного впливу. Авторка зауважує, що до основних прийомів педагогічного впливу учителя на дитину з особливими освітніми потребами належать:

1. Прийоми, що сприяють поліпшенню взаємовідносин педагога та дитини: прояв доброти, уваги, турботи; прохання; заохочення; довіра; вираження позитивного ставлення тощо.
2. Прийоми, що сприяють підвищенню успішності: організація успіху в навчанні; залучення до цікавої діяльності.
3. Прийоми, що спонукають до здійснення моральних вчинків: переконання, довіра, моральна підтримка, пробудження гуманних почуттів тощо [18, с. 268].

Забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків передбачає здійснення соціально-педагогічної діяльності з оптимізації взаємостосунків між учнями з особливими освітніми потребами та їхніми здоровими однолітками, корекцію соціальної поведінки дітей. Це вимагає організацію спільної діяльності, формування емпатії, ідентифікації здоровими дітьми з дітьми, що мають певні порушення у розвитку. Соціальний педагог є помічником учителя у справі залучення дітей з особливими освітніми потребами до участі в загальношкільних заходах, екскурсіях тощо. Саме в таких ситуаціях неформального спілкування створюються найбільш адекватні умови для проведення цілеспрямованої роботи з інтеграції кожного учня з особливими освітніми потребами в соціокультурне

середовище незалежно від ступеня відхилення його в розвитку. Завдяки контактам із друзями такі діти розвиваються, вчаться жити у злагоді з людьми, у них формується самоповага. Дружба дає їм відчуття приналежності, а також формує в них позитивні почуття та настрої.

А. Колупаєва зазначає, що усвідомлення переваг залучення дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній простір полягає у позитивному впливі на розвиток як дітей з особливими освітніми потребами, так і їх здорових однолітків. Ефект залучення визначається авторкою за поведінковими та діяльнісними проявами дитини: бажання йти до школи, радісним настроєм від перебування у класі, позитивними змінами в результатах контрольних робіт тощо. Створення демократичної атмосфери в класі сприяє формуванню дружніх стосунків у дитячих колективах для того, аби всі діти мали однакові можливості і права та відчували себе повноцінними членами класного та шкільного колективу [6].

Дослідники проблеми *налагодження співпраці молодших школярів з особливими освітніми потребами з колективом фахівців загальноосвітнього закладу* вважають, що вирішення цих питань можливе за реалізації таких умов:

- створення ситуації позитивних стосунків дітей з особливими освітніми потребами з фахівцями, які з ними працюють;
- формування в учнів з особливими освітніми потребами самоповаги та поваги до дорослих, які їх виховують і навчають;
- розвиток в школярів з особливими освітніми потребами навичок дотримання норм поведінки під час взаємодії зі спеціалістами;
- навчання фахівців демонструвати дітям з особливими освітніми потребами соціально схвалену поведінку;
- формування в шкільних спеціалістів розуміння того, що їх допомога має бути доречною та в міру можливостей самих дітей;
- заохочення учнів з особливими освітніми потребами до співробітництва з фахівцями;
- формування соціальних взаємин, побудованих на співпраці, справедливості, а не жалю.

Робота команди фахівців школи з учнями з особливими освітніми потребами спрямовується на досягнення єдиної мети – допомогти таким дітям підготуватись до незалежного життя. При цьому шкільні спеціалісти стежать за тим, щоб їхня допомога не перевищувала необхідну, бо інакше дитина з особливими освітніми потребами може стати залежною від них.

Останнім напрямком із впровадження цієї умови є *формування ефективних форм спілкування дітей з особливими освітніми потребами з членами їх сімей*, що можливе за таких основних форм роботи з родинами:

- проведення глибокої соціальної діагностики з метою вивчення взаємовідносин у сім'ї;
- ознайомлення батьків з метою, завданнями, змістом і методикою навчально-виховного процесу в школі, у класі;

- розробка і реалізація спільно з сім'єю індивідуальних програм розвитку дитини;

- залучення батьків до спільної з дітьми діяльності, що дозволяє збагатити зміст позаурочних форм спілкування дітей і підвищити професіоналізм здійснюваної роботи, а також налагодити взаємовідносини дітей і батьків завдяки плідній співпраці в процесі вирішення класних справ;

- просвіта батьків та інших членів сім'ї з метою розширення знань про особливості розвитку дитини з особливими освітніми потребами і методами корекційно-розвивальної роботи з нею;

- впровадження на диференційованій основі системи взаємодії з сім'ями учнів з метою покращення відносин між батьками та дитиною (підвищення сензитивності матері, корекція емоційного стану дитини, підвищення ролі батька в її вихованні);

- допомога у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, усунення та подолання конфліктних ситуацій, надання правової і моральної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами.

А. Колупаєва вважає, що залучення учнів з особливими освітніми потребами у звичайні класи необхідне не лише для батьків, які виховують таких дітей, але й для родин здорових школярів. Батьки здорових учнів навчаються краще розуміти своїх дітей і в них підвищується соціальна чутливість. А родини дітей з особливими освітніми потребами відчувають зняття внутрішньої напруги та комплексів неповноцінності стосовно захворювань своїх дітей [6].

Формування продуктивного спілкування дітей з особливими освітніми потребами з членами їх сімей покращує ефективність їх адаптації до навчально-виховного процесу школи та сприяє розвитку впевненості їхніх батьків у тому, що вони можуть бути корисними для своєї дитини. Найважливішими факторами становлення таких стосунків є розуміння школою та сім'єю важливості сімейної системи виховання для всебічного розвитку особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Отже, завершальний аналіз розробки та обґрунтування *другої соціально-педагогічної умови* свідчить про те, що її впровадження в практику діяльності загальноосвітніх закладів передбачає здійснення різних напрямків роботи шкільних фахівців щодо формування продуктивних видів стосунків молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками, з членами їх сімей, з працівниками шкіл, в яких вони навчаються. Така діяльність є способом оптимізації процесу соціалізації самих дітей і виконує при цьому функції соціокультурної адаптації, профілактики дезадаптації, соціокультурної реабілітації.

Суттєвою умовою успішності адаптації до навчання в загальноосвітній школі молодших школярів з особливими освітніми потребами є **організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, які їх виховують.** Найчастіше ефективність розвитку дитини залежить не тільки від матеріального

становища сім'ї, рівня медичного обслуговування й побутових умов, а й від соціально-психологічних факторів особистісного росту батьків, формування батьківської любові, психологічного клімату в сім'ї та оточенні [8]. Дитина з особливими освітніми потребами вимагає від матері і батька повсякденної роботи з нею. Це пов'язано насамперед з тим, що через відсутність цієї роботи в неї починає різко знижуватись самооцінка, підвищується невдоволення собою і неприйняття себе як особистості. Подолання страху, відчаю, почуття провини, самотності сприяє постійному творчому, а відтак і особистісному росту дитини.

До дітей з особливими освітніми потребами в сім'ях висувають, як правило, занижені вимоги, санкції, запити. Проявляється гіперопіка, гіперпротекція. Зазвичай дитина обмежена у власній активності. Це призводить до формування в неї інфантильності, бездіяльності, невпевненості у власних силах, відсутності самостійності, що сприяє виникненню труднощів у спілкуванні, становленні міжособистісних контактів. Для того, щоб батьківська любов стала силою, що формує характер і психічний стан дитини, на думку Л. Шипіциної, батьки дітей з особливими освітніми потребами повинні володіти такими рисами:

- мати віру в життя, внутрішній спокій, щоб не тривожити дітей;
- будувати свої стосунки з дитиною на очікуванні успіху, що підтримується батьківською вірою в її сили і можливості;
- чітко знати, що дитина не може вирости, коли відсутня атмосфера заохочення і схвалення;
- розвивати самостійність дитини й тому зменшувати до мінімуму свою допомогу [22].

Розвиток школяра з особливими освітніми потребами значною мірою залежить від сімейного благополуччя, участі батьків у його фізичному та духовному становленні, різноманітності виховних дій. Дитина з особливими освітніми потребами – невичерпне джерело стимулів для свого вихователя, хоча й вимагає більше механічної роботи, монотонного догляду, а радісне задоволення батьків зустрічається набагато менше, що призводить до появи в них утоми, навіть виснаження. Тому батькам необхідно відійти від поняття „хвороба" і прийняти свою дитину як особливу, яка відрізняється від інших. Тільки тоді вони зможуть ефективніше впливати на неї (Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Л. Нисневич) [19, с.447].

Розкриттю різних аспектів надання допомоги сім'ям, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, присвячено чимало теоретичних і практичних досліджень Ю. Василькової, О. Вітвар, І. Іванової, Ю. Івашиної, Т. Ілляшенко, Т. Крюкової.

Сьогодні вчені всього світу одностайно переконані, що головною умовою дитячого благополуччя є почуття захищеності батьківською любов'ю. Підтвердженням цього є слова відомого знавця проблем дитячої інвалідності Б. Бетельгейма: „Дитина може навчитися жити зі своєю інвалідністю. Але вона ніколи не зможе бути щасливою, якщо не відчуває, що вона є найдорожчою та безцінною для своїх батьків. Якщо батьки, приймаючи інвалідність дитини, люблять її такою, якою вона є, то дитина може вірити, що й у майбутньому вона

зможе любити і її будуть любити інші. З цією вірою дитина може щасливо жити сьогоднішнім днем і без страху, але з надією дивитися у майбутнє" [2, с. 5].

Розвиваючи ідеї Б. Бетельгейма, І. Соболевська наголошує, що саме сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом її матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Важливу роль при цьому відіграє стиль сімейного виховання, загальний психологічний клімат у сім'ї, ставлення батьків до дитини. Особливо важлива наявність повної сім'ї. Відсутність одного з батьків веде до появи страху та невпевненості в собі, що ускладнює засвоєння соціального досвіду. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя та практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набути власного досвіду поведінки й діяльності. Саме батьки повинні вчити дитину будувати гарні взаємини з однолітками у дворі. Адже в оточенні з однолітками вона шліфує свій характер, позбавляється недоліків [14, с. 174-175].

На думку І. Холковської, робота спеціалістів школи з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, має бути спрямована на гуманізацію педагогічного процесу, формування культури спілкування й емпатійного розуміння в системах „дитина-педагог", „дитина-дитина", „дитина-батьки", „дитина-соціум". Батьки повинні бути орієнтовані на гуманне ставлення до дитини, на максимальні зусилля в справі її соціальної адаптації [18].

З огляду на все вище зазначене, розглядаємо реалізацію третьої соціально-педагогічної умови трьома напрямками:

1) взаємодія команди фахівців освітньої установи з родинами дітей з особливими освітніми потребами;

2) залучення батьків учнів з особливими освітніми потребами до роботи в класі;

3) налагодження спільної дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами зі своїми батьками.

Батькам досить важко самотужки долати усі проблеми та труднощі, пов'язані з адаптацією до шкільного навчання учнів з особливими освітніми потребами, тому саме на школу покладаються обов'язки надавати батькам необхідну допомогу у вихованні та навчанні цієї категорії школярів.

Важливою умовою допомоги батькам є *взаємодія команди спеціалістів школи з родинами учнів з особливими освітніми потребами***.** Метою такої взаємодії є перебудова сімейного виховання й освітньої роботи стосовно дітей з відхиленнями у розвитку та поведінці [18, с. 265].

Основними шляхами взаємодії закладу освіти та родини є:

1. Спільна робота щодо підвищення рівня педагогічної культури батьків, науково-методичного рівня вчителів з проблем корекційної педагогіки.
2. Спільне програмування змісту виховної та освітньої роботи.
3. Спільна практична діяльність з реалізації наміченої програми.

4. Спільний аналіз її результатів з наступним їх врахуванням у подальших програмах [18, с. 265].

Е. Даніелс зазначає, що ефективна взаємодія команди шкільних фахівців з родинами учнів з особливими освітніми потребами можлива за таких умов:

- ставлення до батьків як до партнерів, яке передбачає розуміння того, що батьки є першими і головними вчителями дитини. Педагоги дитячих садків і молодших класів мають з повагою ставитися до навчального процесу, який відбувається вдома; будувати свою роботу, опираючись на інтереси дітей та їхніх родин. Оскільки до загальноосвітніх закладів почали залучати дітей з особливими освітніми потребами, постійна співпраця з їхніми родинами набуває все більшого значення. Авторка вважає, що під час навчання маленьких дітей, особливо з проблемами розвитку, дуже важливо враховувати інтереси, пріоритети та труднощі сімей, в яких вони виховуються. Батьки дітей з особливими освітніми потребами мають працювати у тісному контакті з шкільними фахівцями і бути їхніми партнерами під час розробки та реалізації навчальних планів;

- розуміння індивідуальних потреб родин, що, в свою чергу, передбачає різні види спілкування та взаємодії між родинами й учителями. Деякі батьки виявляють бажання спілкуватися в письмовій формі, іншим потрібні особисті зустрічі. Поступово сім'ї набувають певного педагогічного досвіду, внаслідок чого покращуються знання та вміння дітей з особливими освітніми потребами, підвищується їхня самоповага;

- налагодження ефективних стосунків з сім'ями, які виховують таких дітей, що можливе лише при виявленні поваги, некритичного ставлення та співчуття до родин, які їх виховують. Е. Даніелс вважає, що шкільні фахівці мають позитивно та відкрито ставитися до батьків дітей, незалежно від їхніх людських якостей. Авторка переконана, що якщо вчитель не дає оцінок, не критикує, а делікатно, без будь-якого тиску заохочує родини до прийняття власних рішень, то ймовірність позитивного результату дуже висока. Якщо ж учитель не схвалює дії батьків стосовно дитини, це може викликати відчуженість й опір з боку останніх;

- застосування стратегій ефективного спілкування з родинами (проведення бесід на початку та наприкінці навчального дня, використання записників та написання записок, облаштування дошки оголошень для родин дітей з особливими освітніми потребами, застосування інформаційних бюлетенів тощо);

- надання підтримки родинам із використанням громадських ресурсів. Е. Даніелс зазначає, що жодна з програм не може повністю задовольнити всі потреби сім'ї дитини з особливими освітніми потребами. Тому педагоги інтегрованих класів повинні підтримувати зв'язок з іншими установами, які можуть надати допомогу в цій справі: з релігійними організаціями, іншими школами, громадськими та професійними групами. Такі колективні зусилля сприяють у наданні родинам дієвої інтегрованої допомоги, а також у конструктивнішому використанні фінансових ресурсів [3].

На думку А. Махової, спеціалістами загальноосвітніх шкіл мають бути розроблені та апробовані різноманітні форми навчання батьків: лекції, бесіди, консультації, організація «куточків» для батьків, відкриті уроки, корекційно-розвивальні заняття, навчання батьків, навчання вчителів, розробка індивідуальних програм, організація силами батьків і дітей спортивних заходів, свят, конкурсів тощо [19].

Дослідниками встановлено, що існує три фактори, які сприяють ефективній взаємодії команди шкільних фахівців з родинами учнів з особливостями розвитку: сприятлива атмосфера, в якій колектив школи дружньо налаштований і в усьому допомагає батькам; постійне двостороннє спілкування між родинами дітей з особливими освітніми потребами та школою; сприйняття батьків як колег [5, с. 82].

Важливим напрямком забезпечення адаптації учнів з особливими освітніми потребами до шкільного навчання є *залучення батьків цих учнів до роботи в класі***.** Як зазначає Е. Даніелс, одним з найефективніших способів залучення батьків до навчально-виховного процесу є запрошення їх до класу. Це дає можливість їм ознайомитись із сучасними стратегіями роботи з дітьми, які вони потім зможуть використовувати вдома. Авторка вважає, що деякі батьки легко приєднуються до занять з дітьми в класі, іншим для цього потрібна певна допомога [3].

Соціальні педагоги скеровують дії батьків й ефективно використовують їхню присутність у школі. Особливо це можливо при залученні батьків *до участі в батьківських зборах*, під час яких останні можуть познайомитися з індивідуальними програмами навчання та розвитку власних дітей, обговорити успіхи та невдачі кожної дитини, розглянути шляхи покращення навчально-виховного процесу та з'ясувати питання, які викликають тривогу в учителів чи батьків. Соціальні педагоги разом з іншими шкільними спеціалістами регулярно наносять *візити родинам учнів з особливими освітніми потребами додому.* Під час таких візитів вони спілкуються з батьками у звичних для них умовах, що сприяє становленню довірливих стосунків та взаєморозумінню. В цей час у фахівців формується чітка картина загальної культури сім'ї, стиль спілкування її членів, наявність певних захоплень, інтересів, талантів у батьків та дітей.

Наступним шляхом залучення батьків учнів з особливими освітніми потребами до роботи в класі є створення *батьківських груп підтримки,* які дають змогу обмінюватися інформацією, надавати й отримувати емоційну чи матеріальну підтримку, працювати разом для подолання спільних проблем. Діяльність батьківських груп залежить від потреб та завдань, які стоять перед родинами дітей з особливими освітніми потребами. Ці групи поширюють інформацію, запрошують різних кваліфікованих фахівців для проведення лекцій і розмов на певні теми, створюють центри сімейних ресурсів, групи догляду за дітьми та ін. [3].

Ще одним із напрямків впровадження цієї умови є *створення єдиної команди*, тобто організація мережі підтримки, яка передбачає те, що всі, хто працюють з дітьми з особливими освітніми потребами допомагають одне одному (діляться знаннями, приміщеннями, повноваженнями). Всі працівники

школи, включаючи навіть водіїв, кухарів, секретарів та адміністраторів, поінформовані, як вони можуть при потребі допомогти таким дітям, адже максимально ефективне використання їхньої допомоги зменшить необхідність стороннього втручання.

Наступним важливим напрямком реалізації цієї умови є *налагодження спільної дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами зі своїми батьками*. Для попередження та корекції патологічного формування особистості велике значення має допомога батьків у встановленні правильних взаємовідносин дитини з оточуючими. Тому на членів родини покладається обов'язок щоденно розвивати в дитини потребу у спілкуванні з однолітками, вчити допомагати іншим і правильно сприймати допомогу товаришів і дорослих. Це дає можливість дитині почувати себе самостійною, корисною й потрібною в оточенні. При цьому батьки розуміють, що поряд із постійним піклуванням про дитину необхідно максимально розвивати у неї самостійність, необхідну для соціальної адаптації у зрілому віці. Усе це ефективно та ненав'язливо батьки виховують у своїх дітях під час спільного проведення дозвілля, тобто вони не виконують роль вчителя на уроці, а цікавою грою, невимушеним спілкуванням повсякчас розвивають свою дитину.

Науковцями встановлено, що спільні заняття змінюють психологію як дитини, так і батьків. Вони починають краще розуміти один одного, знімається напруга, тривожність, агресивність, стабілізується психологічний клімат у сім'ї, що сприяє появі віри, надії та оптимізму на майбутнє. Пошук засобів, організаційних форм занять, творчий підхід до цього процесу як до головної складової частини соціально-педагогічної адаптації дуже важливий для молодших школярів з особливими освітніми потребами. Позаурочна, дозвіллєва діяльність цих учнів з членами їх родин сприяє становленню конкурентоспроможності як самих дітей, так і їхніх батьків, а також виявленню та розвитку в них здібностей, нахилів, що можливе за рахунок включення їх у проведення шкільних свят, залучення до роботи в клубах різного спрямування, гуртках, спортивних секціях. Така діяльність доводить ще й те, що діти з особливими освітніми потребами не тільки не заважають здоровим одноліткам повноцінно розвиватися та навчатися у школі, але й створюють їм нові можливості для цього [6; 10].

Завершальний аналіз цієї умови свідчить, що робота фахівців з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами, в цілому має на меті надати кваліфіковану підтримку батькам; допомогти їм створити комфортне для розвитку дитини сімейне середовище; забезпечити умови для активної участі батьків у вихованні та навчанні дитини; формувати адекватні взаємини між дітьми й членами їх родин. Все це сприяє розвитку дитини з особливими освітніми потребами та підвищує мотивацію батьків до співпраці.

Таким чином, резюмуючи, зауважимо, що структуру соціально-педагогічних умов адаптації до шкільного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами можна представити у вигляді схеми (рис. 8.1.).

Рис. 8.1. Соціально-педагогічні умови адаптації дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітньому навчальному закладі

З огляду на все вище зазначене, шкільним фахівцям варто не просто враховувати в навчально-виховній діяльності загальноосвітніх шкіл соціально-педагогічні умови адаптації до навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами, але й працювати з ними, перетворювати їх, робити їх засобом розв'язання основних соціально-педагогічних, психологічних проблем навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку.

Таким чином, здійснена теретико-аналітична робота дозволяє сформулювати наступні висновки узагальнюючого характеру:

Повноцінна інтеграція молодших школярів з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи можлива завдяки створенню в цих закладах додаткових умов навчання. Важлива роль у цій діяльності належить соціальному педагогу, за участю та безпосереднім керівництвом якого здійснюється розробка та впровадження в практику діяльності загальноосвітніх шкіл соціально-педагогічних умов адаптації до шкільного навчання молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Аналіз літературних джерел свідчить, що такими соціально-педагогічними умовами є: створення в школах сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для молодших школярів з особливими освітніми потребами; формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими освітніми потребами з оточенням (у класі, в сім'ї); організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами.

Першою виділеною нами умовою є створення в школах сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для молодших школярів з особливими освітніми потребами. Основними напрямками впровадження цієї умови в практику діяльності загальноосвітніх шкіл є облаштування шкільних приміщень для дітей з особливими освітніми потребами під керівництвом команди фахівців для забезпечення супроводу їх навчання відповідно до їх потреб.

Аналіз літературних джерел з проблеми облаштування шкільних приміщень для дітей з особливими освітніми потребами свідчить, що важливим є використання додаткового матеріально-технічного обладнання для навчання цих дітей (спеціальних приладів, меблів), тобто адаптаційного устаткування, що значно полегшує процес пристосування новоприбулих учнів з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу школи.

Наступним напрямком впровадження цієї умови є створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання школярів з особливими освітніми потребами. Теоретичний аналіз літературних джерел показав, що першочерговим завданням діяльності команди шкільних фахівців є розробка індивідуальних програм розвитку для молодших школярів з особливими освітніми потребами, що сприяє прискоренню процесу пристосування цієї категорії дітей до шкільного навчання, а також розвитку у них пізнавальної, навчальної діяльності, бажання і уміння вчитися і розвиватися.

Другою соціально-педагогічною умовою адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в школі є формування продуктивних видів стосунків у дитини з особливими освітніми потребами з оточенням (у класі, в сім'ї). Основними напрямками реалізації цієї умови в навчально-виховній діяльності загальноосвітньої школи є: забезпечення соціальної взаємодії і дружби дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків; налагодження співпраці учнів з особливими освітніми потребами з колективом фахівців загальноосвітнього закладу; формування ефективних форм спілкування дітей з особливими освітніми потребами з членами їх сімей.

Забезпечення соціальної взаємодії і дружби дітей з особливими освітніми потребами та їхніх однолітків залежить, перш за все, від роботи соціального педагога, який виступає помічником класного керівника у справі залучення учнів з особливими освітніми потребами до активної участі у проведенні шкільних свят, урочистостей тощо. Такий вид діяльності створює атмосферу неформального спілкування дітей з особливими освітніми потребами з однолітками.

Робота з налагодження співпраці учнів з особливими освітніми потребами з колективом фахівців загальноосвітнього закладу спрямована на підготовку цих дітей до незалежного і самостійного життя, але шкільні фахівці, які постійно працюють з ними повинні дотримуватися однієї умови – не перевищувати свою допомогу дітям, аби вони не стали залежними від них.

Формування ефективних форм спілкування дітей з особливими освітніми потребами з членами їх сімей є третім з виокремлених нами напрямків впровадження другої умови в практику діяльності загальноосвітніх шкіл. Цей напрямок передбачає залучення батьків до навчально-виховної діяльності школи для розвитку впевненості останніх у власних силах та всебічного формування особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Третьою, але не менш важливою соціально-педагогічною умовою адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до шкільного навчання, є організація соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Реалізація цієї умови в практиці діяльності загальноосвітніх шкіл передбачає: забезпечення взаємодії команди шкільних фахівців з родинами дітей з особливими освітніми потребами; залучення батьків цих учнів до роботи в класі; налагодження спільної дозвіллєвої діяльності дітей з особливими освітніми потребами зі своїми батьками. Метою взаємодії команди фахівців загальноосвітнього закладу з родинами школярів з особливими освітніми потребами є допомога батькам в сімейному вихованні цих дітей на основі проведення просвітницької роботи з ними (лекції, бесіди, семінари, відкриті уроки та ін.), тобто надання різних видів підтримки сім'ям молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Дослідники зазначають, що важливим видом діяльності в наданні соціально-педагогічної та психологічної допомоги родинам учнів з особливими освітніми потребами є залучення батьків цих дітей до роботи в класі: активна участь батьків у проведенні батьківських зборів; створення в класі батьківських груп підтримки; нанесення регулярних візитів родинам учнів з особливими освітніми потребами додому та ін.

Останній напрямок, який ми визначили як спільна дозвіллєва діяльність дітей з особливими освітніми потребами зі своїми батьками сприяє виявленню нахилів, умінь, творчих здібностей, конструктивних можливостей як у самих дітей, так і в їхніх батьків.

Загальний підсумок теоретичної розробки соціально-педагогічних умов адаптації молодших школярів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітній школі свідчить, що виділені нами умови є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими складовими більш ефективного процесу адаптації дітей з особливими освітніми потребами до шкільного навчання. Практична реалізація розроблених умов можлива не лише при комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожної з них, але й при спільному та злагодженому застосуванні їх як з боку самих фахівців, так і з боку родин учнів з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Бондар В. Модернізація галузі „спеціальна освіта" : уроки на майбутнє. *Дефектологія*. 2004. № 4. С. 2–7.

2. Ви не самотні (на допомогу батькам дітей з особливими потребами) / авт. кол. за ред. Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2002. 40 с.

3. Даніелс Е., Стаффорд К. Створення інклюзивних класів : *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. збірник. Київ : Контекст, 2000. Вип. 1(4). 336 с.
4. Ілляшенко Т. Причини невстигання молодших школярів: які вони? / Т. Ілляшенко. *Початкова школа*. 2007. № 1. С. 2–4.
5. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт–Книга, 2009. 272 с.
7. Колупаєва А. Інтегроване навчання : проблема кадрового забезпечення. *Дефектологія*. 2002. № 4. С. 55.
8. Корекційна робота психолога / упоряд. О. Главник. Київ : Шкільний світ, 2002. 112 с.
9. Москалюк О. І. Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів : дис… канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2007 192 с.
10. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами : методич. рекомендації / І. Б. Іванова, кер. авт. колективу та ін. Київ, 1999. 79 с.
11. Науменко Ю. В. Массовая общеобразовательная школа и дети с минимальными мозговыми дисфункциями. *Инновации в образовании*. 2006. № 4. С. 136–147.
12. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : закон України № 2961-IV від 31.08.2018 р. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ 2961-15 (дата звернення: 19.01.2019)
13. Родименко І. Сучасна модель супроводу дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 2003. № 2. С. 20–24.
14. Соболевська І. Особливості соціалізації розвитку учнів із спеціальними потребами. Вісник Львівського університету. Львів : ЛУ, 2004. № 18. С. 172–177.
15. Соціальна педагогіка : теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Звєрєвої. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
16. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов. *Права інвалідів в Україні*. Київ : Сфера, 2002. 357 с.
17. Тетерский С. В. Введение в социальную работу : учебное пособие. Москва : Академический Проект, 2000. 496 с.
18. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.
19. Частные методики адаптивной физической культуры : учебное пособие / под ред. Л. В. Шапковой. Москва : Советский спорт, 2003. 464 с.
20. Чеботарьова О. Особливості індивідуального навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. *Дефектологія*. 2004. №4. С. 14-17.
21. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 4. С. 24–29.
22. Шипицина Л. М. „Необучаемый" ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушениями интеллекта. Санкт-Петербург : „Дидактика Плюс", 2002. 496 с.

Наукове видання

Науковий редактор:
Чайковський М. Є. – *доктор педагогічних наук, професор, директор Хмельницького інституту соціальних технологій ВНЗ „Відкритий міжнародний університет розвитку людини „Україна”*

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Монографія

Оригінал-макет – Н. О. Островська

Здано до склад. 30.09.2015 р. Підп. до друку 30.10.2015 р.
Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,42. Наклад 300 прим. Зам. № 143.

Видавець і виготовлювач