**АНОТАЦІЯ**

**Квітінська М.В. Система діяльності психологічної служби в інклюзивних освітніх інституціях.** Рукопис.

Дослідження на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра за спеціальністю 053 Психологія. Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2022.

У магістерській роботі досліджується система діяльності психологічної служби в інклюзивних освітніх інституціях. Зокрема, розглянуті особливості постання сучасної інклюзивної освіти та показна роль психолога освітнього закладу у супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров’я. Також виявлені особливості психологічного супроводу та проблеми функціонування психологічної служби у закладах інклюзивної освіти, концептуальні та технологічні основи діяльності психологічної служби в закладах інклюзивної освіти. У магістерській роботі проведене практичне дослідження та показані шляхи удосконалення професійної компетентності фахівців-психологів інклюзивних закладів.

**ANNOTATION**

**Kvitinska M.V. The system of psychological services in inclusive educational institutions.** Manuscript.

Research for obtaining the educational qualification level of a master in the specialty 053 Psychology. West Ukrainian National University. Ternopil, 2022.

The master's work examines the system of psychological services in inclusive educational institutions. In particular, the features of the emergence of modern inclusive education and the ostentatious role of an educational institution psychologist in accompanying children with health disabilities are considered. The peculiarities of psychological support and the problems of functioning of the psychological service in the institutions of inclusive education, the conceptual and technological bases of the activity of the psychological service in the institutions of inclusive education are also revealed. In master's work a practical study was conducted and ways of improving the professional competence of psychologists in inclusive institutions were shown.

**ЗМІСТ**

ВСТУП …………………………………………………………………………….. 3

**РОЗДІЛ 1**

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ЗДОБУТОК**

**ХХІ СТОЛІТТЯ** ………………………………………………………………...… 7

1.1. Інклюзивна освіта та її роль у становленні дітей і молоді ……………..… 7

1.2. Особливості постання сучасної інклюзивної освіти ………………….…. 12

1.3.  Роль психолога освітнього закладу у супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров’я ……………………………….…. 20

Висновки до розділу 1 …………………………………………………………… 22

**РОЗДІЛ 2**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД**

**ЯК УМОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ**

**З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ’Я** …………………….. 24

2.1. Особливості психологічного супроводу

у інклюзивних освітніх закладах ………………………………………… 24

2.2.  Проблема функціонування психологічної служби

у закладах інклюзивної освіти …………………………………………… 28

2.3. Концептуальні та технологічні основи діяльності

психологічної служби в закладах інклюзивної освіти …………………. 36

Висновки до розділу 2 …………………………………………………………... 40

**РОЗДІЛ 3**

**ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ РОБОТИ**

**ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ** ………. 42

3.2. Констатувальний етап дослідження ……………………………………. 42

3.2. Формувальний етап дослідження ………………………………………. 47

3.3. Шляхи удосконалення професійної компетентності

фахівців-психологів інклюзивних закладів ……………………………. 53

Висновки до розділу 3 …………………………………………………………. 55

ВИСНОВКИ …………………………………………………………………….. 56

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……………………………………… 60

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** З початку ХХІ століття науковцями та практиками обговорювалася роль психолога та психологічної служби в освітніх установах, проте єдиного уявлення про місце психолога в освітньому закладі досі так і немає. Тут варто зазначити про те, що, незважаючи на всі складнощі організації та розвитку психологічної служби, вона справді довела, що здатна вирішувати безліч найскладніших проблем. Серед них і супровід в освітньому процесі дітей з труднощами в навчанні, з девіантною поведінкою, обдарованих дітей, дітей-сиріт, підвищення психологічної компетентності педагогів, і мінімізація традиційних шкільних факторів ризику. Будь-який керівник освітньої установи – дитячого садка, школи, коледжу, ЗВО – у чиєму педагогічному колективі працює хороший педагог-психолог, або створена ефективна психологічна служба, зможе навести аргументи, що це доводять.

Не визначивши межі професійної діяльності психолога досить складно конструювати у межах цих кордонів роль психологічної служби в інклюзивному освітньому закладі. Інклюзивна освіта вимагає системного підходу під час вирішення проблем інтеграції, тобто прийняття до уваги та приведення у відповідність на державному та місцевому рівнях всіх підсистем (освітніх, соціальних, нормативно-правових, економічних), які прямо чи опосередковано пов’язані із інтеграційними процесами. Сьогодні інклюзивна освіта розуміється як процес спільного виховання та навчання осіб з обмеженими можливостями здоров’я та однолітків, що нормально розвиваються. Під час такої освіти діти з обмеженими можливостями здоров’я можуть досягати найповнішого прогресу у соціальному розвитку. Система психолого-педагогічної допомоги в інклюзивній освіті ґрунтується на соціальній адаптації та реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров’я. Очевидно, що психологічна безпека тих чи інших нововведень може розглядатися як один із критеріїв їхньої доцільності, виходячи з принципу природовідповідності освіти. Психологічне благополуччя та здоров’я дітей, підлітків, юнаків і дівчат, усіх учасників освітнього процесу – це те очевидне завдання, яке не може заперечувати ні прибічників, ні супротивників будь-яких освітніх інновацій.

**Стан вивчення проблематики.** Цілісна інноваційна концепція психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання та виховання все ще формується. Тим не менш, наявна низка вітчизняних та зарубіжних публікацій, які розкривають специфіку такої роботи з філософських, соціологічних, психологічних та педагогічних позицій. Вітчизняні фахівці створили концепцію інтегрованого навчання і виховання, що враховує вітчизняну специфіку, яка спирається на такі основні принципи:

1. лінія інтеграції повинна йти через забезпечення психологічної готовності дітей до спільного навчання;
2. вироблення батьківської толерантності;
3. рання диференціація, корекція та контроль за розвитком дітей;
4. урахування зон актуального, найближчого та перспективного розвитку;
5. розроблення конкретних програм психологічної допомоги для оптимальної реалізації вікових можливостей дітей;
6. готовність установи до прийому дітей з особливими потребами;
7. надання кваліфікованої консультативної допомоги педагогам та батькам;
8. підготовка фахівців дефектологічного профілю та ін.

Наше суспільство все ще не зовсім підготовлене до запровадження інтегрованого навчання в системі загальної освіти, оскільки недостатньо відпрацьовані як нормативно-правові, так і змістовні аспекти навчання особливих дітей та молоді, не визначені їхніх права щодо здобуття освіти. Ці та інші проблеми знайшли своє відображення в дослідженнях українських науковців Л. Байди, С. Горобець, І. Гудим, О. Іванової, А. Колупаєвої, О. Нагорної, Д. Романовської, А. Фурмана і Т. Надвиничної та ін. (див. [1-64]). Однією з основних проблем інтегрованого навчання є недостатня підготовленість та нестача фахівців, зокрема, практичних психологів та соціальних педагогів в психологічних службах закладів. Все вищезазначене й спричинило актуальність та нагальність даного магістерського дослідження.

**Об’єктом дослідження** є інклюзивні освітні інституції.

**Предметом дослідження** є діяльність психологів та психологічних служб в інклюзивних закладах.

**Метою дослідження** постало вивчення сучасної проблематики роботи психологічних служб в інклюзивних закладах.

**Завдання дослідження:**

1. розглянути особливості постання сучасної інклюзивної освіти та показати роль психолога освітнього закладу у супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров’я;
2. виявити особливості психологічного супроводу та проблеми функціонування психологічної служби у закладах інклюзивної освіти;
3. вичленити концептуальні та технологічні основи діяльності психологічної служби в закладах інклюзивної освіти;
4. провести практичне дослідження та показати шляхи удосконалення професійної компетентності фахівців-психологів інклюзивних закладів.

**Методи дослідження**. Для вирішення завдань дослідження застосовувалися методи різного рівня: від методів теоретико-методологічного аналізу до традиційних емпіричних методів. Як емпіричні методи застосовувалися: констатуючий і формуючий експерименти, статистичне та динамічне вибіркове спостереження; опитування (анкетування, інтерв’ювання, бесіда), метод експертних оцінок; архівний метод, критеріально зорієнтовані психодіагностичні методики, кількісний та якісний прямий та порівняльний аналіз отриманих фактичних даних експериментального дослідження, математичні методи обробки отриманих даних.

**Теоретична новизна дослідження:** вивчена інклюзивна система освіти та роль психолога та психологічної служби у ній; оглянуті особливості постання сучасної інклюзивної освіти та показано роль психолога освітнього закладу у супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров’я; виявлені особливості психологічного супроводу та проблеми функціонування психологічної служби у закладах інклюзивної освіти.

**Практична значущість дослідження:** одержані результати сприятимуть підвищенню ефективності функціонування психологічної служби інклюзивного навченого закладу, зокрема покращенню психологічного процесу діагностики, прогнозування, корекції та інтеграції дітей в умовах інклюзивної освіти. Виявлені змістовні та специфічні особливості дітей різних категорій збільшують науково-методичну базу дослідницької та діагностичної діяльності психологів, дозволяють виявляти та оцінювати відповідний спектр змін у процесі соціалізації. Результати дослідження можуть використовуватися для вдосконалення професійної підготовки студентів відповідних спеціальностей та підвищення кваліфікації психологів, а також слугувати орієнтирами для оптимізації системи психологічної роботи в освітніх закладах інклюзивного типу.

**Структура магістерського дослідження.** Кваліфікаційна робота складається із вступу, трьох розділів із висновками до кожного, загальних висновків, списку 64 використаних літературних джерел. Загальний обсяг дослідження становить 66 сторінок, а основний текст викладений на 57 сторінках. За результатами дослідження опубліковані дві тези.

**РОЗДІЛ 1**

**ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ЗДОБУТОК**

**ХХІ СТОЛІТТЯ**

**1.1. Інклюзивна освіта та її роль у становленні дітей і молоді**

Віднедавна провідні науковці почали вести мову про необхідність забезпечення більш інклюзивної освіти для дітей та молодих людей. У багатьох країнах діти з обмеженими можливостями, як і раніше, навчаються окремо, хоча відповідна підтримка дозволила б їм повною мірою інтегруватися у звичайну систему освіти. Бідність, триваюча дискримінація та соціальна маргіналізація – ось основні глибинні причини цього дефіциту інклюзивної освіти, що необхідно змінити завдяки рішучим та систематичним діям з боку всіх європейських держав. Відчуження або поділ в освіті за різними ознаками має руйнівні наслідки також і для соціальної згуртованості та примирення у суспільствах, які борються за те, щоб подолати минуле.

Інклюзивна освіта, за визначенням ЮНЕСКО [5], – це процес, в якому враховується різноманіття потреб усіх дітей, молоді та дорослих, завдяки розширеній участі в освіті, культурі та спільнотах, а також зниженню рівня та ліквідації відчуженості в рамках освіти та по відношенню до освіти. Відповідно до цього принципу, відповідальність («позитивне зобов’язання») за освіту всіх дітей без будь-якої дискримінації в основній системі освіти покладається на державу. Як зазначала у 2014 році Парламентська асамблея Ради Європи, школи повинні стати тим місцем, де пріоритет віддається навчанню молоді тому, щоб жити гармонійно в умовах, в яких поважається свобода думки та совісті, заохочується відкритість учнів по відношенню один до одного та розвивається критичне мислення, і при цьому надається відповідна підтримка тим, хто цього потребує.

Право кожної дитини на якісну освіту «на основі рівних можливостей» закріплене у Конвенції ООН про права дитини [16]. Це право нерозривно пов’язане з інклюзивною освітою і складається не лише з когнітивного розвитку людини, а й виховання цінностей та позицій відповідальної громадянськості – і є найважливішою основою демократичних суспільств. Крім цього, Конвенція ООН про права інвалідів вимагає надання якісної освіти в основному потоці та в інклюзивних умовах для дітей з обмеженими можливостями і це розглядається як міжнародне юридичне зобов’язання. Справді, згідно з деякими оцінками, відмова від включення осіб з обмеженими можливостями в Європі та Центральній Азії коштувала цим регіонам втрати 35,8% ВВП [21].

Європейська соціальна хартія гарантує право осіб з обмеженими можливостями на незалежність, соціальну інтеграцію та участь у житті співтовариства, зокрема в освіті. Європейський комітет із соціальних прав дотримувався цих принципів у рішеннях про колективні скарги щодо відсутності доступу до інклюзивної освіти, наприклад щодо Франції та Бельгії.

Інклюзивна освіта корисна для всіх тих, хто навчається. Воно не обмежується інтеграцією дітей з особливими потребами в основну освіту, а має позитивний вплив на всіх дітей, шкільні заклади та суспільство загалом, як зазначалося у Зауваженні загального порядку 2006 року Комітету ООН з прав дитини [5].

Інклюзивна, міжкультурна освіта підтримується програмою Ради Європи про виховання демократичної громадянськості та освіти в галузі прав людини. Даний проєкт сприяє концепції інклюзивної освіти як принцип реформи, яка відображає та враховує різноманіття серед усіх учнів, при цьому особливий наголос робиться саме на тих, хто наражається на більш високий ризик маргіналізації та відчуження, наприклад, члени груп національних меншин.

Інклюзивна освіта вимагає зміни у свідомості на державному рівні, щоб дітей чи дорослих не розглядали як проблему, а виявлялися існуючі недоліки та вдосконалювалися самі системи освіти. Це має бути спрямоване на будь-яку дитину, яка може бути виключена з програми основної освіти. Особливу увагу слід приділяти членам уразливих груп, таким як мігранти та національні меншини, які часто опиняються у становищі бідності та соціальної відчуженості або щодо яких існує такий ризик. Для України гостро постало питання внутрішніх переселенців із зони бойових дій та доля вимушених емігрантів у країни Європи та Північної Америки.

На підставі статті 30 Європейської соціальної хартії потрібно вживати ефективних заходів для сприяння доступу осіб до якісної освіти. Це має включати позитивні заходи, спрямовані на розширення присутності дітей на всіх рівнях освіти, а також прийом на роботу та просування фахівців у сфері освіти з числа мігрантів чи національних меншин.

Що стосується мігрантів та внутрішньо переміщених, то необхідно залучати шкільних посередників та/або помічників для сприяння відносинам між цими спільнотами та вчителями та школами. Їм необхідно надавати відповідну підготовку та підтримку та приймати, наскільки це можливо, як повні члени професійних груп у школах. Чимало потрібно зробити і для реальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями.

Дослідники наголошують на необхідності розглядати інтеграцію як основоположний принцип і як конкретне зобов’язання для звичайних шкіл, які мають стати доступними і, де це необхідно, забезпечувати належну індивідуальну підтримку. У деяких країнах нині зіштовхуються з тривожною тенденцією, а саме із закріпленням сегрегації, при тому що використовуються такі позитивні концепції, як «відповідна освіта» (Нідерланди), або навіть коли спеціальні школи називаються «інклюзивними центрами освіти» (Румунія). Справжня інтеграція потребує відповідних ресурсів – урізання бюджетів через жорстку економію ніколи не можуть бути виправданням для неякісної освіти для дітей з обмеженими можливостями,

Потрібно уточнити потреби інклюзивної освіти у національних контекстах, просувати її принципи та відображати і в національному законодавстві, у політиці та практиці освіти в масштабах усієї Європи. Для цього необхідно підвищувати потенціал шкіл у тому, щоби створювати інклюзивні умови, зокрема, удосконалюючи практику викладання для того, щоб готувати вчителів до різноманіття у класах. Необхідно зміцнювати міжсекторальне та міжінституційне співробітництво у цій галузі, зокрема, між органами освіти, охорони здоров’я та соціального захисту. Крім того, необхідно розвивати системи підтримки в інклюзивній освіті, зокрема забезпечуючи гнучку та інклюзивну політику прийому на навчання для всіх малозабезпечених учнів. Також необхідно розвивати моніторинг та оцінку інклюзивного характеру шкіл та методики формування інклюзивних класів у ЗОШ України (рис. 1.1).

Дані показують, що кожен додатковий рік навчання у школі піднімає середній щорічний показник зростання ВВП на 0,37%, тим самим допомагаючи долати бідність та викорінювати соціальну відчуженість та маргіналізацію [35]. Європейські держави більше не можуть дозволити собі ігнорувати потребу сучасних суспільств в інклюзивній освіті. Потрібні справедливі та ефективні бюджетні дотації, які сприяють інклюзивній освіті. І це необхідна інвестиція для довгострокового розвитку та соціальної згуртованості всіх європейських держав, зокрема й України.

Інклюзія в освітньому довкіллі – це складний процес, здійснення якого передбачає не тільки технічну або організаційну зміну системи, а й зміну філософії освіти. Інклюзія в освіті поєднує:



Рис. 1.1. Інфографіка, що пропагує інклюзивне навчання в Україні [35]

1. визнання суспільству рівної цінності всіх вихованців;
2. підвищення ступеня участі у всіх аспектах шкільного життя;
3. зміну педагогічних методів роботи закладу таким чином, щоб була можливість відповідати різноманітним потребам вихованців;
4. особистісні відмінності – це ресурси, які сприяють педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати; визнання того, що інклюзія в освіті.

**1.2. Особливості постання сучасної інклюзивної освіти**

Згідно із законодавством особам з особливими потребами повинні створюватися необхідні умови для здобуття освіти в установах, які здійснюють освітню діяльність з реалізації основних загальноосвітніх програм, в яких створені спеціальні умови для здобуття освіти учнями з обмеженими можливостями здоров’я [5; 24; 27; 40; 49]. Однак процес інтеграції дітей з обмеженими можливостями в освітній простір шляхом впровадження інклюзивної освіти на даний момент зіштовхується з низкою труднощів і проблем. Насамперед це пов’язане не стільки з фінансовими труднощами, скільки з поширеними стереотипами та забобонами. Кількість стереотипів, пов’язаних з терміном «інвалід», величезна. Саме це закладає фундамент відчуження. І оскільки відчуження зростає відразу з двох сторін – з боку соціуму та з боку індивіда, то і знімати його потрібно зусиллями тієї та іншої сторін. Проте немає як такого однозначного підходу до освітнього процесу дітей-інвалідів. Дітям з інвалідністю дуже складно бути активними і складно отримати необхідну освіту, коли немає доступності, умов, ресурсів і коли не вистачає реалізації законів.

Сьогодні моделі інклюзивного навчання тільки почали трансформуватися. Досі ініціатива у розвитку та реалізації ідеї інклюзії в школах належить громадським організаціям інвалідів та батькам дітей з інвалідністю. Саме вони по всій країні, залучаючи владу та допомогу міжнародних та вітчизняних фондів, досягають результатів у сфері адаптації архітектурного та освітнього середовища шкіл. Міністерства та департаменти освіти лише погоджуються, або відмовляють у реалізації ініціатив громадських об’єднань. Безумовно, із цього правила є нехай поодинокі, але винятки.

Інклюзивна освіта поки що не стала поширеною практикою. Одна з причин цього – неготовність суспільства прийняти людей з особливими освітніми потребами як рівноправних учасників навчального життя. Така установка, як «для інвалідів існують спеціальні школи» зазвичай формується під час навчання у школі. У середній загальноосвітній школі рідко можна зустріти дитину з порушеннями у важкій фермі опорно-рухового апарату чи сенсорними порушеннями.

На сьогоднішній день система освіти для дітей з особливими освітніми потребами знаходиться на порозі неминучих змін. З одного боку, існуюча система спеціальної освіти вже не розглядається як єдино можливий варіант освіти для дітей з інвалідністю, особливо у світлі прийняття Конвенції ООН про права інвалідів, але в той же час досі відсутні загальнодержавні інституційні основи розвитку інших, альтернативних форм забезпечення освітніх потреб дітей із особливостями розвитку [5]. Необхідно відзначити, що успіх діяльності з впровадження у практику можливості інклюзивної освіти поки що надзвичайно пов’язаний із зусиллями окремих осіб і некомерційних організацій. У цьому є свої плюси, так і мінуси.

Різні програми та проєкти з розвитку інклюзивної освіти допомагають подолати певну інертність законодавства, стимулюють розвиток ­законодавчих ініціатив у цьому напрямку, дозволяють врахувати всі особливості ситуації на місцях, такі як інфраструктура освітніх та медичних установ, що склалася в регіоні для дітей з особливостями розвитку, рівень та можливості місцевої влади у фінансуванні соціальних програм, кількість дітей з особливими освітніми потребами, які проживають у сільській місцевості, та напрямок освітньої та соціальної політики загалом. Розвиток інклюзивної моделі навчання має характер локальних ініціатив і не є єдиною системою. Проєкти розвитку інклюзивної освіти виконуються лише на рівні окремих відділів освіти на рівні ОТГ та експериментальної педагогічної роботи низки шкіл.

Найбільш послідовною та комплексною програмою зі створення інклюзивного освітнього простору може стати модель, яка передбачає створення нового навчального середовища, одним із суттєвих моментів якого є організація в освітній установі всіх існуючих форм навчання. Це спільне навчання здорових дітей та дітей з особливостями розвитку та стану здоров’я в інтеграційних класах наповнюваністю до 20 осіб, навчання у корекційних класах з граничною наповнюваністю 10-12 осіб, навчання у відділенні надомного навчання, куди діти надходять за направленням медичних установ з відповідним рекомендаціями, та навчаються за всіма чотирма формами надомного навчання: а) класно-урочній в малих класах; б) груповій; в) індивідуальноій у школі та індивідуально вдома; г) навчання в санаторному відділенні, де діти отримують необхідне лікування та навчання індивідуально, або в дистанційній формі за низкою предметів. Велика увага має приділятися корекції розвитку дітей засобами додаткової освіти та просвіти: робота у мистецьких майстернях, драматичному та ляльковому театрах, шкільному видавництві. Особливе місце в даний час займають іпотерапія та арттерапія.

Слід також зазначити, що основну частину дітей з порушеннями, які навчаються у спільній школі, складають діти, які мають складнощі з пересуванням та порушеннями емоційної сфери. Це цілком зрозуміло. Як необхідно навчати дітей, які переміщаються за допомогою інвалідного візка, або просто відчувають труднощі з пересуванням, зрозуміло – так само, як і всіх інших, у них залишаються збереженими всі аналізатори, а значить і збережені всі канали отримання інформації. Діти з важкими сенсорними порушеннями зустрічаються у спільній школі значно рідше, їхня інтеграція має швидше стихійний характер, тобто немає технічних засобів, здатних компенсувати їх порушення. На думку експертів виходить, що в загальну школу йдуть вчитися тільки надзвичайно обдаровані незрячі, глухі, відсоток яких серед здорових не великий. Безумовно, без засобів реабілітації таким дітям надзвичайно складно вчитися на загальних підставах, але якщо забезпечити їх спеціалізованими пристосуваннями, вони можуть освоїти загальну програму анітрохи не гірше за своїх здорових однолітків.

Проєкти з інклюзивної освіти, реалізовані за підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) [52; 62], показують, що створення інклюзивного освітнього простору може здійснюватися у кількох випадках. Кожна з представлених нижче моделей має як свої переваги, так і певні недоліки. Очевидно, що універсальної моделі не існує, і мета її створення не ставиться, але загальним для всіх буде статус експериментальної педагогічної роботи та тісний зв’язок розвитку інклюзивної практики навчання з діяльністю організацій неурядового сектору, особливо тих, чиєю місією є захист прав інвалідів (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Моделі створення інклюзивного освітнього простору

Модель I. Варіант регульованої інклюзії, коли рішення про початок реалізації програми з просування інклюзії приймає відділ (департамент, управління) освіти області, району чи ОТГ. Переваги: адміністративна підтримка просування інклюзивної освіти – школи більш захищені; можливість використання адміністративного ресурсу, можливість обміну досвідом роботи організацій – учасників проєкту з розвитку інклюзії. Недоліки: спочатку слабка мотивація шкільних колективів; відсутність сильного батьківського співтовариства на початку реалізації проєкту; відсутність у педагогічних колективах загальноосвітніх шкіл досвіду взаємодії з дітьми з порушеннями у розвитку.

Модель ІІ. Створення шкільного інклюзивного освітнього простору як принципово нового, інноваційного у своїх підходах до освіти дітей з порушеннями в розвитку. Тут перший поштовх ставить зазвичай група зацікавлених осіб, тобто. некомерційна організація, що відстоює права людей з інвалідністю, організація батьків дітей з інвалідністю тощо. Переваги: сильна мотивація батьківського та педагогічного співтовариства; можливість реалізовувати свою концепцію інклюзивної школи. Недоліки: можлива слабка адміністративна та фінансова підтримка державними структурами; відсутність адміністративного захисту під час проведення школою інноваційної освітньої програми; відсутність обміну досвідом; проблеми узагальнення і трансляції нового досвіду, оскільки він визнається унікальним.

Модель ІІІ. Створення в загальноосвітній школі інклюзивного простору для дітей, які мають виражені особливості розвитку, з тим, щоб забезпечити їм доступ до освіти. Тут перший етап до розвитку задаватимуть директор школи та директор реабілітаційного центру по роботі з дітьми-інвалідами. Переваги: прихід у звичайну школу дітей з порушеннями впливає на вчителів та інших учнів, розширює їх уявлення про можливості навчання таких дітей; повне залучення батьків до роботи інклюзивного класу. Недоліки: модель забезпечує лише територіальну інтеграцію, дуже локально; ініціатива директора може не знайти розуміння в решті шкільної спільноти; батьки учнів неінклюзивних класів не залучені до інноваційного процесу; нестійкість моделі, можливе закриття класів зі зміною директора.

Подані варіанти розвитку інклюзивної освіти показують, що стратегії просування інклюзії будуть більш ефективними, якщо:

1. до роботи залучені всі вчителі та співробітники школи, а не лише спеціальні педагоги та спеціалісти, що допомагають;
2. у школі діє активна батьківська спільнота;
3. діти з особливими освітніми потребами перебувають серед своїх здорових однолітків як під час уроків, і у позаурочний час;
4. наявність спеціальних умов означає не тільки створення в школі архітектурно доступного середовища, а й підтримку дітей з інвалідністю, які навчаються у звичайному класі, на уроках, та надання їм додаткової допомоги після занять;
5. робота відбувається у партнерстві з громадськими організаціями та за підтримки місцевих відділів освіти.

Досвід шкіл, хоч і фрагментарний, надзвичайно важливий для подальшого розвитку інклюзивної освіти дітей з інвалідністю, оскільки, на відміну від досвіду інших країн, вже адаптовано до реалій української системи освіти. Надзвичайно важливо, що ініціатором розвитку інклюзії в освіті і досі основним носієм знань у цій галузі є некомерційні організації інвалідів та батьків дітей з інвалідністю. На початку вони виступили як ініціатори та рушійна сила інтеграційних процесів в освіті і до цього дня накопичили значний багаж досвіду. Зараз, з підвищенням інтересу державних та освітніх інститутів до цієї теми, практика інклюзії поступово набуває рис системного процесу, в якому узагальнюється весь досвід некомерційного сектора [12].

Оскільки сьогодні загальна обов’язкова освіта дітей, у тому числі й дітей з інвалідністю, стала нормою, у громадській думці немає супротивників освіти дітей з обмеженими можливостями. Суперечка перемістилася в іншу площину: де і як здобувати освіту цим дітям, щоб вони найкращим способом могли розвинути свої здібності, виробити навички, що компенсують їх обмеження, сприяють їх інтеграції в суспільство, внаслідок чого вони засвоять поведінкову модель, яка дозволить їм мінімізувати соціально-економічну залежність від оточуючих людей, батьків, сім’ї, держави у подальшому житті. У суспільстві ще немає чітко сформованої позиції з цього питання. Нерідко спостерігається ситуація коли, наприклад, вчителі кажуть, що дітям з інвалідністю необхідно вчитися у спеціальних школах, а в іншому випадку вони ж безапеляційно стверджують, що корекційна школа не дає можливості успішно інтегруватися до соціуму.

Можна сказати, що суспільство прийме інклюзію, якщо вона буде реалізована в освітніх установах, але воно не сформоване для того, щоб брати участь в активізації руху у бік впровадження даної практики. Слід також зазначити, що корекційні школи-інтернати не готові до переходу деяких із їхніх вихованців до загальноосвітніх шкіл. Вони не прагнуть знайти своє місце як ресурсні центри, які надають допомогу в якості консультантів, як це відбувається в багатьох країнах. Це у свою чергу гальмує інтеграцію.

Отже, на наш погляд, діти з важкими фізичними порушеннями повинні мати право вибору місця здобуття освіти, і це право має бути закріплене в законодавстві та регламентовано на рівні практики. Навчання цих дітей у загальній школі суттєво полегшить їх подальшу соціальну інтеграцію, а також підвищить рівень мотивованості та комфорту при здобутті ними після освіти, а також позитивним чином позначиться на вихованні толерантності до «однаковості» серед здорових учнів. Зазначимо, що на сьогодні спостерігається недостатня опрацьованість законодавства в тій його частині, яка стосується інтеграції дітей з інвалідністю в суспільне життя. Однак можна з упевненістю сказати, що фрагментарно практика інклюзивної освіти вже присутня в деяких школах і з кожним днем кількість таких шкіл зростає. Можна констатувати, що система корекційної освіти дітей з інвалідністю знаходиться на порозі неминучих змін та прийняття відповідних законів – справа часу.

Використовуючи досвід різних країн можна дійти висновку, що освітній системі необхідно:

1. уточнити в системі нормативно-правових актів поняття інклюзивного навчання;
2. прийняти систему правил та інструкцій, що чітко регламентують механізм реалізації інклюзивного навчання на практиці стосовно кожної групи обмежень залежно від характеру та ступеня інвалідності;
3. законодавчо закріпити термін «дитина зі спеціальними освітніми потребами», яка є значно точнішою і чуйнішою до дитини (діти з одними і тими ж порушеннями можуть відчувати різні потреби в навчанні);
4. створити та встановити порядок функціонування центрів допомоги дітям з порушеннями у розвитку, які здобувають освіту у спільній школі;
5. розробити механізм участі батьків дитини з інвалідністю у виборі закладу здобуття освіти для їхньої дитини, а також у формуванні та оцінці створюваних для нього додаткових умов.

Для ефективної реалізації інклюзивної освіти практично необхідно враховувати положення, що визначають його основну ідею.

1. Програми раннього втручання здійснюються вже на основі принципу інклюзії та готують дитину з інвалідністю та їхніх батьків до інтегрованого дитячого садка.

2. Діти з інвалідністю ходять до місцевого дитячого садка, а потім до школи.

3. Практикуються освітні методики підтримки у процесі навчання дітей із різними здібностями. Наприклад, складання індивідуальних планів.

4. Всі діти мають можливість брати участь у всіх класних та позакласних заходах, що проводяться у школі.

**1.3. Роль психолога освітнього закладу у супроводі дітей з обмеженими можливостями здоров’я**

Освітня інтеграція реалізується переважно шляхом екстраполяції, тобто досвідченим перенесенням та адаптуванням до вітчизняних умов, модифікацією певних добре відпрацьованих у світі форм освітньої інтеграції. При цьому в переважній більшості випадків ця робота ініціюється і ведеться представниками системи спеціальної освіти, почасти на кошти зарубіжної благодійності, тоді як підсистеми масової освіти, що зачіпаються при освітній інтеграції, продовжують існувати в незмінних і звичних для них умовах. Реальність така, що інтеграція дітей з особливими освітніми потребами відбувається в систему нормативної масової освіти, що давно склалася, і досить важко приймає інновації, що не може бути безболісним або байдужим для цієї системи (організаційно, змістовно, нормативно, дидактично, економічно, соціально-психологічно) [2].

Спроби об’єднання двох систем, що тривалий час ізольовано розвивалися, – спеціальної освіти на основі традиційних медичних класифікацій і з витікаючими з них видами дефектів, з одного боку, і, з іншого – масової освіти з її консервативною концепцією у вигляді порівняно однорідних за успішністю навчальних груп (класів). Традиційно зорієнтовані на успішність, з мотивацією вчення на основі нормативного оцінювання та міжособистісного порівняння, створюють насправді значні труднощі для реалізації ідеї інклюзивної освіти. Сьогодні міцна законодавча база в освіті для реалізації інтеграційних процесів ще формується, не кажучи вже про її соціально-економічну основу. Масова система освіти часто не має сьогодні привабливих мотивів для здійснення будь-яких внутрішніх змін під завдання інклюзивної освіти.

Відсутні і є радше неможливими наразі матеріальні гарантії інклюзивної освіти як дорогого проєкту, який має передбачати одночасно зі створенням сертифікованого спеціального освітнього середовища в масовій школі збереження існуючої системи спеціальної освіти, покращення її матеріальних умов за рахунок певного розвантаження (зменшення кількості учнів, що припадають на одного вчителя). Мовиться головно про вибудовування паралельної та сертифікованої системи спеціальної освіти у структурі масової освітньої системи – так, як це має місце у цивілізованих країнах світу. В основі ідеї інклюзивної освіти також лежить право вибору, і жоден з варіантів цього вибору (масова або спеціальна школа) не повинен бути гіршим за інший. У нас інклюзивну освіту управлінські структури освіти часто розглядають як засіб економії коштів у освіті з допомогою переміщення учнів з особливими освітніми потребами у масову школу і закриття переважної більшості установ спеціальної освіти. Цей процес набирає обертів і, швидше за все, зворотного ходу не матиме, перекручуючи і дискредитуючи цим гуманістичні ідеї інклюзивної освіти.

Якщо нам пропонується така інтеграція – це шлях значного погіршення якості освіти. Для впровадження в освітні заклади даної системи необхідні дві складові: 1) фахівці, які вміють працювати у форматі інклюзивної освіти та 2) матеріальне забезпечення. Насправді ж у пресі та на відповідних Інтернет-форумах можна бачити переважно оптимістичні рапорти приблизно такого змісту: «Ось до нас прийшли навчатися дві дитини-інваліди. Для них зроблено пандус». Про те, як школа перебудувала весь навчальний процес та підготувала своїх педагогів для реалізації інклюзії, не повідомляється.

У такому стані застосування інклюзивної освіти роль та професійна діяльність психолога освітнього закладу має види, що не властиві психологу.

Так до традиційних видів слід зарахувати: прикладну психодіагностику; психокорекційну та розвиваючу роботу зі школярами; консультування та психологічне просвітництво школярів, їх батьків та педагогів; соціально-диспетчерську діяльність. Працюючи з дітьми, які потребують особливих умов, психологу належить брати участь у проєктуванні освітніх програм для кожного учня, забезпечення психологічної безпеки процесу навчання дітей, які потребують особливих умов. На наш погляд, інтеграція та спільне навчання дітей з деякими діагнозами неможливе, та й просто злочинне. Так, спільне навчання дітей, які мають діагноз «розумова відсталість» та дітей з інтелектом у нормативних межах, неможливе і призводитиме до відставання дітей, які не мають зниження інтелекту.

Насамкінець можна дійти невтішного висновку у тому, що у час наша країна загалом і психологічна служба зокрема, перебуває лише далеких підступах до справді інклюзивному освіті, шлях якого лежить через подолання (чи не подолання) системних проблем вітчизняної освіти.

**Висновки до розділу 1**

Інклюзія в освіті – це процес, здійснення якого передбачає не тільки технічну або організаційну зміну системи, а й зміну філософії освіти. Інклюзія в освіті поєднує: визнання суспільству рівної цінності всіх учнів; підвищення ступеня участі всіх учнів у всіх аспектах шкільного життя; зміну педагогічних методів роботи закладу таким чином, щоб була можливість відповідати різноманітним потребам усіх учнів, які мешкають поруч зі школою; відмінності між учнями – це ресурси, які сприяють педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати; визнання того, що інклюзія в освіті – це один із аспектів інклюзії у суспільстві.

Таким чином, із запровадженням інклюзивної освіти має йти дуже серйозний процес зміни свідомості не тільки у тих фахівців, котрі займаються освітою, а й у всього суспільства з питань соціального захисту та реалізації прав дітей з обмеженими можливостями. Однак за всієї важливості ідеї інклюзивної освіти треба розуміти, що в існуючих умовах вона навряд чи стане доступною для всіх дітей з мультипорушеннями у важкій формі та дітей з важкими ментальними порушеннями. Загалом ставлення до інклюзивної освіти має бути досить диференційованим і багато в чому визначатися характером порушень здоров’я у дитини, досвідом інклюзії. Потрібно вдумливо підходити до вибору форми навчання. Крім того, успішність поширення моделі інклюзивної освіти і тим самим реалізації одного з напрямків соціального захисту дітей з обмеженими можливостями, і відповідно, зростання довіри до такої форми освіти залежатиме від покращення якості всіх її параметрів, що вимагатиме серйозної та комплексної роботи.

**РОЗДІЛ 2**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД**

**ЯК УМОВА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ**

**З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ’Я**

**2.1. Особливості психологічного супроводу у інклюзивних освітніх закладах**

В даний час спостерігається тенденція зростання кількості дітей з порушеннями розвитку, що визначає особливу гостроту проблеми соціальної адаптації та інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров’я та інвалідів у суспільство. Пріоритетність питання навчання дітей-інвалідів та дітей з обмеженими можливостями здоров’я вперше відображена низці нормативних актів. Так, уперше умовою ефективної соціалізації розглядається інклюзивна освіта. Під інклюзивною освітою розуміється забезпечення рівного доступу до освіти всіх учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Концепція інклюзивної освіти базується на низці принципів, сформульованих вітчизняними та зарубіжними дослідниками (див. [1-64]). Серед провідних принципів виділяються такі (рис. 2.1).

Морально-етичні засади. Принцип відновлення єдності людей з урахуванням гуманності: кожна дитина, попри наявні обмеження можливостей, має право навчання і виховання. Кожна людина сприймається такою, якою вона є.



Рис. 2.1. Принципи інклюзивної освіти

Соціокультурні засади. Принцип нормалізації: люди з особливими потребами мають право вести звичайне, властиве іншим людям життя, настільки, наскільки це можливо. Принцип свободи вибору всім – для звичайних учнів та їх батьків, батьків дітей з особливими потребами. Принцип добровільності участі у інклюзивних процесах.

Психолого-педагогічні засади. Принцип індивідуалізації: у центрі процесу творення перебуває цілісна особистість дитини. Комплексний підхід до вивчення та розвитку дітей з особливими потребами, що передбачає взаємодію всіх фахівців освітньої організації з метою всебічної допомоги дитині.

Виходячи з даних принципів, психологічний супровід необхідно розглядати як умову ефективності освітньої інклюзії дітей з особливими потребами. Для максимально наближеної до нормальної життєдіяльності люди з особливими потребами повинні мати можливість працевлаштування відповідно до своїх можливостей, схильностей та інтересів. Зрештою, освітня інклюзія – це певний етап у підготовці до звичайного дорослого життя, повноцінної участі у житті соціуму. Не можна інклюзію в освіті розглядати лише як вирішення освітніх завдань чи соціалізацію дітей взагалі. Інклюзія повинна пронизувати всі щаблі освіти та готувати дитину до самостійного просування життя із задоволенням загальних та особливих освітніх потреб.

Для визначення місця та ролі психолога у супроводі інклюзивної освіти дітей з особливими потребами хочеться звернутися до розподілу обов’язків між спеціалістами команди психолого-медико-педагогічного супроводу. Комплексний супровід включає чотири основні модулі, і вони досить висвітлені у практичних посібниках [3; 5; 14; 15; 22; 42; 56]. Коротко зупинимося на їх змістовних характеристиках.

Дефектологічний модуль – підвищення рівня загального розвитку учнів, заповнення прогалин попереднього розвитку та навчання; індивідуальна робота з формування недостатньо освоєних навчальних умінь та навичок; корекція відхилень у розвитку пізнавальної сфери, підготовка до сприйняття нового навчального матеріалу.

Логопедичний модуль – корекція порушень мови.

Психологічний модуль – активізація вищих психічних функцій, підвищення можливостей самоконтролю, зміцнення соціально-психологічного статусу дитини.

Соціально-педагогічний супровід батьків інтегрованих дітей.

Як бачимо, найбільше навантаження падає на дефектологічний модуль, і це цілком зрозуміло у роботі з дітьми з особливими потребами. Однак через сформовані кадрові умови дефектологічна підтримка освітньої інклюзії є скоріше винятком, ніж правилом. І найчастіше найдоступнішим для допомоги є психолог. Саме він організує реалізацію програми корекційної роботи у рамках основної освітньої програми.

Алгоритм організації комплексного супроводу дитини з особливими потребами складається з кількох етапів:

1. Поглиблена комплексна діагностика.

2. Психолого-медико-педагогічний консиліум: визначення особливих освітніх потреб та необхідних умов.

3. Розробка програми корекційної роботи як обов’язкового розділу адаптованої основної загальноосвітньої програми.

4. Реалізація програми корекційної роботи.

5. Динамічна діагностика.

6. Оцінка результатів певного етапу супроводу.

Зміст психологічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах освітньої інклюзії включає роботу за основними напрямками: діагностичним, корекційно-розвиваючим, консультативним та інформаційно-просвітницьким.

Діагностична робота має такі аспекти:

1. виявлення особливих освітніх потреб учнів під час освоєння основний освітньої програми;
2. вивчення соціальної ситуації розвитку та умов сімейного виховання дитини;
3. вивчення адаптивних можливостей та рівня соціалізації дитини з особливими потребами;
4. моніторинг динаміки розвитку, успішність освоєння освітніх програм.

Корекційно-розвивальна робота полягає в наступному:

1. організація та проведення індивідуальних та групових корекційно­розвиваючих занять, необхідних для подолання порушень розвитку та труднощів навчання;
2. корекція та розвиток вищих психічних функцій, емоційно-вольової, пізнавальної та комунікативно-мовленнєвої сфер;
3. розвиток форм та навичок особистісного спілкування у групі однолітків, комунікативної компетенції.

Консультативна робота поєднує:

1. вироблення спільних обґрунтованих рекомендацій щодо основних напрямів роботи з учнями із особливими потребами, єдиних всім учасників освітнього процесу;
2. консультування освітян;
3. консультативну допомогу сім’ї дитини з особливими потребами;
4. консультаційну підтримку та допомогу, що спрямовані на сприяння вільному та усвідомленому вибору учнями з обмеженими можливостями здоров’я професії, форми та місця навчання відповідно до професійних інтересів, індивідуальних здібностей та психофізіологічних особливостей.

Інформаційно-просвітницька робота:

1. інформаційна підтримка освітньої діяльності учнів із особливими потребами, їхніх батьків (законних представників), педагогічних працівників;
2. різні форми просвітницької діяльності, спрямовані на роз’яснення учасникам освітнього процесу питань, пов’язаних з особливостями освітнього процесу та супроводження учнів із особливими потребами.

**2.2. Проблема функціонування психологічної служби у закладах інклюзивної освіти**

Удосконалення сучасної системи вітчизняної освіти відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне урахування психологічних особливостей дітей та створення умов, що сприятимуть своєчасному та повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини. В даний час активно змінюється ставлення суспільства та держави до осіб з відхиленнями у розвитку від агресії до терпимості, партнерства та інтеграції.

Важливість цього завдання пояснюється тенденцією до збільшення кількості дітей з різними порушеннями фізичного та нервово-психічного здоров’я. У сучасному суспільстві склалася стійка тенденція інтенсивного зростання кількості дітей з обмеженими можливостями здоров’я різної ґенези. Відповідно, на порядок денний порушуються питання повноцінного розвитку дитини як активного суб’єкта своєї життєдіяльності та надання їй кваліфікованої психологічної допомоги в даному напрямку.

Повною мірою це стосується і дітей та молоді з різними психологічними проблемами, включаючи дошкільнят з обмеженими можливостями здоров’я (далі – особливими потребами). При цьому особливої значущості набуває урахування вікових особливостей та виявлення механізмів та функцій компенсаторних психічних утворень, В останні роки зростає і кількість досліджень, у яких первинні етапи розглядаються вже в контексті проблеми реформування системи психологічної допомоги в частині інклюзії. Однак у практичному плані вітчизняна система освіти зіштовхнулася із низкою труднощів. По-перше, при розширенні меж інклюзії, якщо надати цьому процесу організований характер, залишається незрозумілим, як забезпечити кожній дитині з особливими потребами вже з раннього віку доступну та корисну для її розвитку форму інтеграції; по-друге, наявність матеріально-технічного, програмно-методичного та кадрового забезпечення; по-третє, яким чином максимально наблизити різноманітні види допомоги (медико-соціальну та корекційно-розвивальну) до місця проживання дитини, а також забезпечити батьків необхідною консультативною підтримкою. А головна з них – можливість оволодіння загальним освітнім стандартом у передбачені для дітей, що нормально розвиваються, терміни.

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у звичайні освітні установи – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни, з переосмисленням суспільством та державою свого ставлення до таких дітей, з визнанням їхніх рівних прав з іншими дітьми у різних сферах життя, у тому числі в освіті та вихованні. Вітчизняна концепція інтегрованого навчання будується на трьох основних засадах: 1) інтеграція через ранню корекцію; 2) інтеграція через обов’язкову корекційну допомогу кожній інтегрованій дитині; 3) інтеграція через обґрунтований вибір дітей для інтегрованого навчання.

За останнє десятиліття вітчизняна наука просунулась у цьому напрямі в теоретичному і практичному планах: створено концепцію еволюції відносин суспільств і держав до атипових дітей, теоретично підтверджено необхідність ранньої інтеграції дітей з проблемами розвитку в соціум, сконструйовано модель інтеграції дітей із сенсорними порушеннями зниженим слухом та зором у суспільство, здійснюється практична інтеграція особливих дітей шкільного віку до загальноосвітніх шкіл, зроблено спроби інтеграції в середу однолітків дошкільнят з різними відхиленнями у розвитку (зі зниженим слухом, зором, розумовою відсталістю та руховими порушеннями).

За умов, коли, з одного боку, спостерігається суттєве збільшення кількості дітей з особливими потребами, а з іншого, стає реальністю їх інтеграція в масове освітнє середовище, особливе значення як з теоретичного, так і практичного погляду вирішення всіх вище зазначених проблем набуває чіткого розуміння загальної картини розвитку цих дітей та залишаються не виявленими їх компенсаторні можливості у напрямку спільного навчання та співробітництва.

Можемо констатувати, що для ефективного соціального розвитку дітей з особливими потребами необхідне особливе середовище багатофункціональної полісуб’єктної взаємодії із значними дорослими та однолітками у педагогічному просторі інклюзивної освіти. Сутність концепції психологічного супроводу полягає у системному, поступово ускладнюваному навчанні дітей соціально-рольовій поведінці з розвитку в них життєвих і соціальних компетенцій. Психологічна готовність до інтеграції в масове освітнє середовище полягає у появі та розвитку у дітей з особливими потребами змістовної позаситуативно-особистісної взаємодії з дорослими та однолітками.

Рівні соціальної готовності до інтеграції в освітнє середовище пов’язані із загальним рівнем психічного розвитку дітей, зокрема, діти з більш серйозними порушеннями інтелектуального розвитку найчастіше виявляються не включеними до інтегрованого корекційно-освітнього процесу внаслідок зниженої здатності до адаптації у дитячо-дорослому співтоваристві. Формування соціально-адаптивної рольової поведінки на основі партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин можливе за наявності у психологів і педагогів, які працюють із цими дітьми, особливої психолого-дидактичної професійної компетентності.

Процес інтенсивного впровадження психологічних знань у сферу освіти, розвиток шкільної та дошкільної психологічної служби, які покликані вирішувати завдання вивчення та обліку індивідуальних особливостей дітей, дозволив оформитись різним моделям її діяльності. Науковці доводять ідею функціонування у рамках психологічної служби взаємозалежних і взаємодоповнюючих моделей допомоги, підтримки у системі супроводу.

У спеціальній освіті оформлені моделі психологічної допомоги дітям із проблемами у розвитку. Кожен із підходів має свою наукову специфіку та робить свій внесок у розробку організаційно-методичних основ психологічної допомоги таким дітям: концепція комплексу паралельних служб у системі освіти, інтеграційні ідеї про «психологізацію», психологічну складову в педагогічній, діагностичній, соціальній, медичній, реабілітаційній та логопедичній роботі; моделі спеціальної психологічної допомоги особливим дітям на етапах раннього онтогенезу [53].

На етапі розвитку спеціальної освіти медико-психолого-педагогічне обслуговування дітей з особливими потребами зосереджене у центрах різного типу. Зміна усталеної системи організації професійної допомоги дітям з особливими потребами та впровадження ідеї інтеграції вимагають переосмислення існуючих моделей дошкільної, шкільної психологічних служб, організації спеціальної освіти та побудови на цій основі системи психологічної допомоги та супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзивна (франц. inclusif – що включає в себе, від лат. include – укладаю, включаю) освіта – термін, що використовується для опису процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітнє середовище. В основу інклюзивної освіти покладено ідеологію, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, створює спеціальні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби [44]. Інклюзивна освіта – це процес, розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти всім, у плані пристосування до різних потреб всіх дітей, що забезпечує доступом до освіти з особливими потребами.

Учені в галузі гуманітарних наук поряд з інклюзивним розглядають інтегроване (лат. integratio – з’єднання, відновлення), навчання яке є поєднанням в єдине ціле раніше розрізнених частин і елементів системи на основі їх взаємозалежності та взаємодоповнюваності. Під інтеграцією розуміють «процес, результат і стан, за яких інваліди та інші члени суспільства, які мають обмежені можливості здоров’я, інтелекту, сенсорної сфери та інше, не є соціально відокремленими чи ізольованими, беручи участь у всіх видах та формах соціального життя разом і нарівні з рештою. Під процесом інтеграції осіб із особливостями розвитку на корекційній педагогіці розуміється процес включення цих осіб у всі сфери життя суспільства як рівноправних його членів, освоєння ними досягнень науки, культури, економіки, освіти» [53, с. 112].

Психологи наголошують, що інтеграція має забезпечити «психологічну готовність» дітей до спільного навчання. Для цього необхідна розробка конкретних програм супроводу дітей з особливими потребами для оптимальної реалізації їх вікових можливостей. У зарубіжній практиці розглядається модель: «причетність»/«відносини та знання»/«навички». Причетність до життя групи і взаємодія дитини з особливими потребами з однолітками. У сфері відносин особлива увага приділяється зв’язків із окремими дітьми. Поняття відносин охоплює широкий ряд моделей поведінки та складних міжособистісних взаємодій. Дитина може зав’язувати стосунки в будь-якому оточенні, в якому вона проводить час. Відносини систематизуються таким чином: ігрові/приятельські (наприклад, діти, які грають разом у вільний час); надання допомоги (дитина, що надає підтримку однолітку); прийняття допомоги (дитина, що отримує підтримку від однолітка), групові (двоє дітей, які спілкуються, крокуючи поруч, поки клас переходить в іншу кімнату, але, можливо, які не стали б контактувати в ситуації вільного вибору); конфліктні (суперечка дітей про правила гри або у спробі домовитися про використання однієї речі).

Батьки і вчителі повідомляють про безліч позитивних результатів які типово розвиваються у сфері відносин із дітьми з особливими потребами, зокрема: участь у різних соціальних зв’язках; велика терпимість та прийняття як інвалідів, так і людей без інвалідності; більше бажання допомогти іншим і прийняти допомогу, коли це необхідно у ситуації успіху та ситуації неуспіху (утруднень).

При плануванні та оцінці загальноосвітньої програми всім дітей пропонується враховувати всі три сфери – причетності, відносин і знань/умінь.

Дослідники заявили про можливість реалізації інтеграційних процесів, проте зараз система освіти не має при цьому ні економічної підтримки, ані необхідної готовності (кадрової, змістовно-організаційної, духовно-моральної). Більше того, насильницьке насадження інтеграції, закриття спеціальних (корекційних) освітніх установ для прискорення цього процесу та економії коштів дискредитують ідею інтеграції ускладнюють процес освоєння суспільством її моральних засад.

Виділяють кілька ключових питань інтегрованого навчання:

для яких груп дітей з особливими потребами інтегроване навчання в масовій школі є доступним і сприятливим;

які організаційні форми можливого навчання дітей з особливими потребами у масовій школі (у спеціальному класі загальноосвітньої школи, у звичайному масовому класі, у реабілітаційному центрі тощо);

який зміст спеціальної освіти в умовах інтеграції, які варіанти навчання та можливості гнучкого переходу з одного варіанту на інший;

якими мають бути терміни початку інтегрованого навчання (у дошкільному, молодшому шкільному чи середньому та старшому шкільному віці); якою має бути підготовка фахівців масової школи для роботи з особливими потребами;

які функції спеціального педагога та психолога у загальноосвітній школі.

Виділяють дві основні форми інтеграції: соціальну та педагогічну. Перша передбачає адаптацію дітей із особливими потребами у загальну систему соціальних взаємин у межах того освітнього середовища, до якого вони інтегруються. Друга передбачає формування в дітей із проблемами у розвитку здатність до засвоєння навчального матеріалу, що визначається загальним навчальним планом.

Розвиваються дві форми інтеграції: інтернальну і екстернальну. Інтернальна інтеграція – це інтеграція всередині системи спеціальної освіти. Зарубіжна практика свідчить про доцільність такої інтеграції за умови розташування тієї та іншої категорії дітей у різних навчальних корпусах, що знаходяться поблизу. Екстернальна інтеграція передбачає взаємодію спеціальної та масової освіти. Проте, виділяють деякі непереборні перешкоди шляху до інтеграції дитини на масове освітнє середовище: негативне ставлення оточуючих людей до дитини з особливими потребами за її інтеграції; архітектурно-планувальна непристосованість установ соціально-освітньої сфери; транспортні проблеми; відсутність необхідних технічних засобів (слухових апаратів чи спеціальних дидактичних засобів).

Рекомендують певні моделі інтеграції: постійну повну, постійну неповну, постійну часткову, тимчасову часткову та епізодичну. У рамках інтеграції відбувається взаємопроникнення загальної та спеціальної освітніх систем, що сприяє соціалізації дітей з особливими потребами, а однолітки, котрі нормально розвиваються, потрапляючи в полісуб’єктне середовище, сприймають навколишній соціальний світ у його різноманітті, тобто єдиною спільнотою, що включає і однолітків із проблемами.

Пріоритетним напрямом цієї діяльності є виявлення недоліків у розвитку дітей та організації корекційної роботи з дітьми, які мають такі порушення, на максимально ранньому етапі. Своєчасне надання необхідної психолого-медико-педагогічної допомоги у дошкільному віці дозволяє забезпечити корекцію основних недоліків у розвитку дитини на момент початку навчання на щаблі початкової загальної освіти і, таким чином, підготувати її до навчання у загальноосвітньому закладі. У рамках цього напряму необхідно забезпечити розвиток диференційованої мережі установ, що здійснюють діяльність з ранньої діагностики та корекції порушень розвитку у дітей, надання психологічної, педагогічної, соціальної, медичної, правової допомоги сім’ям з дітьми, які мають недоліки у фізичному та (або) психічному розвитку, місцю проживання, а також інформування населення про ці установи та послуги, які вони надають. Другий найважливіший напрямок діяльності з реалізації права на освіту дітей з особливими потребами – створення варіативних умов для здобуття освіти, з урахуванням чисельності таких дітей у зоні відповідальності органу місцевого самоврядування.

В даний час наявна диференційована мережа спеціалізованих освітніх установ, безпосередньо призначених для організації навчання дітей з особливими потребами. Вона охоплює, передусім, заклади компенсуючого виду, спеціальні (корекційні) освітні установи для учнів, вихованців з особливими потребами. Крім того, в останні роки розвивається процес інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров’я в загальноосвітнє середовище разом з однолітками, що нормально розвиваються. Чинне законодавство нині дозволяє організовувати навчання і виховання з особливими потребами у звичайних закладах й у освітніх установах, які є інклюзивними.

**2.3. Концептуальні та технологічні основи діяльності психологічної служби в закладах інклюзивної освіти**

Психологічний супровід інклюзивної освіти розглядається нами як процес, що поєднує стратегію і тактику професійної діяльності фахівця психологічної служби закладу, що спрямована на створення максимально сприятливих умов для інтеграції дітей з особливими потребами в соціум їх однолітків, котрі нормально розвиваються. Воно має бути спрямоване на оволодіння спеціальними компетенціями, що забезпечують поступове формування системи соціальних навичок поведінки, продуктивних форм спілкування з дорослими та однолітками на основі партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин.

На підставі вищесказаного можна сформулювати такі теоретичні принципи діяльності психологічної служби в інклюзивних інституціях:

1) принцип науковості полягає у відповідності комплексу засобів та методів реалізації вимог сучасної зарубіжної та вітчизняної психолого-педагогічної та спеціально-психологічної теорії;

2) принцип комплексності передбачає різноманіття та багатоаспектність психологічного супроводу всіх видів роботи, що реалізується фахівцями-психологами відповідно до цілей;

3) принцип послідовності та наступності базується на взаємозв’язку та взаємодоповнюваності засобів та методів психологічного супроводу, що реалізуються в систему діяльності фахівців-психологів в умовах інклюзії;

4) принцип унікальності та суб’єктності особистості полягає у визнанні індивідуальності дитини з одного боку, її потреб, інтересів, схильностей, здібностей, з іншого.

Головними умовами реалізації процесу діяльності психологічної служби постали: науково обґрунтоване, скоординоване управління напрямами психологічного супроводу (адаптацією, індивідуалізацією та інтеграцією), активна рольова суб’єктна позиція всіх учасників освітнього процесу в ході корекційно-розвивальної роботи відповідно до вимог сучасної освіти.

На основі даних положень та принципів було розроблено інноваційну модель психологічного супроводу інклюзивної освіти у масове освітнє середовище через формування соціально адаптивної рольової поведінки на основі партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин з метою розвитку у дітей з особливими потребами життєвих та соціальних компетенцій.

Мета, напрями, основні змістовні теоретичні та організаційно-технологічні положення застосованої нами моделі формування соціально адаптивної рольової поведінки дітей з особливими потребами на основі партнерських суб’єкт-суб’єктних відносин концептуально вибудовані на основі наступних ключових ідей: органічної єдності психофізіологічного та соціального факторів розвитку; провідної ролі соціального фактора в організації суб’єкт-суб’єктної взаємодії у виховно-освітньому процесі. Психологічне супроводження має починатися якомога раніше і проходити з урахуванням сенситивних періодів розвитку, з урахуванням якісних вікових психічних новоутворень через провідні види діяльності.

Напрями психологічного супроводу: діагностична, корекційна та розвиваюча робота має сприяти виявленню зон актуального та найближчого розвитку, з урахуванням специфіки розвитку дитини. Освітній простір в умовах інклюзії має становити особливе соціально-психологічне середовище поліфункціональної дитячо-дорослої взаємодії, побудоване на принципах причетності, співробітництва та сприяння, яке і може бути основною умовою ефективності навчально-виховного процесу у інклюзивному освітньому закладі у плані збереження суб’єктів взаємодії, їх повноцінного розвитку та особистісного зростання.

Головною метою створення моделі психологічного супроводу дітей з особливими потребами є визначення організаційно-технологічних, змістовних основ і розробка інструментарію супроводу такої дитини, що забезпечують успішну інтеграцію. Для розвитку дитини необхідно створення умов, за яких вона могла б освоювати процеси, пов’язані із соціалізацією. Це організація дитячої діяльності та створення спеціально створеного середовища у інклюзивному закладі. Це середовище є єдністю всіх учасників освітнього процесу, а також створення психологічної допомоги, підтримки та забезпечення з метою подолання бар’єрів, що виникають на шляху розвитку дитини. Центральна координуюча роль реалізації цієї моделі належить практичному психологу. Він організує взаємодію всіх фахівців, надає допомогу, підтримку у процесі просування дітей на всіх етапах супроводу: діагностичному, корекційному та розвиваючому.

У зв’язку з цим, враховуючи вищезазначені підходи, ми виділили наступні взаємозалежні блоки сформованої моделі. Перший блок – формування готовності до інтеграції в соціум, другий блок – види та учасники психологічного супроводу.

Перший блок поєднує три напрями психологічного супроводу і, відповідно, три змістовних модуля: діагностичний, корекційний і розвиваючий.

Діагностичний модуль включає комплексне і системне психологічне вивчення дитини з особливими потребами, що необхідно для розробки індивідуальної траєкторії і стратегії його освітнього маршруту. Діагностичне вивчення організується тільки в межах тих завдань, які доступні дітям та проводиться за допомогою високо та малоформалізованих методів та методик. Потенціал дитини у вигляді зони найближчого розвитку визначає можливості та темп засвоєння нових знань та умінь. Визначалися показники рівнів соціальної готовності дітей до інтеграції до масового освітнього середовища, що включають емоційні, поведінкові та когнітивні прояви дітей у спільній діяльності.

Корекційний модуль поєднує технологічний арсенал надання допомоги різним категоріям дітей з особливими потребами. Цей модуль дозволяє реалізувати соціально-психологічну взаємоадаптацію дітей в освітньому середовищі установи в умовах інклюзії. Цей модуль націлений створення оптимальних умов розкриття індивідуально-особистісних особливостей дітей з урахуванням позитивного особистісного ресурсу дитини. Основними завданнями напряму є виявлення та подолання недоліків, дефіцитарності у розвитку функціональних систем та особистісних властивостей. Корекція є основним методом впливу фахівців, дефектолога та практичного психолога, для оптимізації розвитку психічних процесів, функцій та гармонізації особистісних властивостей. Він містить методичне забезпечення та методи керівництва індивідуальними, підгруповими та груповими формами роботи, які дозволили сформувати позитивне ставлення та навички конструктивної взаємодії, скоррегувати соціоемоційний стан дітей, навички та форми соціальної взаємодії (комунікації, різні форми спілкування), сприяти зняттю психологічних бар’єрів та розвивати соціальну пов’язаність у взаємовідносинах, а також формувати здатність до емпатії, розуміння переживань, станів та інтересів партнерів у дитячих та дитячо-дорослих відносинах. Організується реалізація спеціальних формуючих програм, що коригують особливості відносин, взаємодій та позицій дорослих (батьків та педагогів) як суб’єктів освітнього процесу в умовах інклюзії.

Розвиваючий модуль містить методичне забезпечення та методи керівництва дитячою діяльністю та відносинами дітей, з поступовим ускладненням завдань взаємодії та співробітництва у дитячому та дитячо-дорослому співтовариствах. Створюються умови для розширення життєвих компетенцій у дітей з особливими потребами та соціальних компетенцій у їхніх однолітків. Реалізуються спеціальні розвиваючі програми, створені задля формування духовно-морального осмислення, соціальної толерантності всіх учасників освітнього процесу. Удосконалюються поліфункціональні психолого-педагогічні, психолого-дидактичні, спеціально дефектологічні, психолого-технологічні та професійні компетенції фахівців.

**Висновки до розділу 2**

Ключовими напрямами роботи психологічної служби інклюзивної освітньої інституції є діагностична, корекційна та розвиваюча робота. Основні завдання психологічної роботи полягають у створенні умов для збереження та зміцнення психофізичного здоров’я дітей, а також максимальне сприяння навчанню у провідних видах діяльності, сприяння особистісно зорієнтованому шляху становлення дитини, підготовці дітей до соціальних ситуацій розвитку та взаємодії, підтримці та фасилітації особистісних новоутворень та кризових особливостей віку та, нарешті, до створення наступності у діяльності дошкільної та шкільної психологічних служб.

При цьому доводиться констатувати той факт, що в сучасній спеціальній психології обмаль комплексних теоретико-експериментальних розробок, які розкривають особливості психологічного супроводу дітей з особливими потребами у загальне освітнє довкілля. Так, вимагає особливого наукового осмислення питання інтеграції проблемних дітей, що нормально розвиваються, з різними освітніми потребами, а також володіння фахівцями психологічних служб особливими психолого-педагогічними, психолого-дидактичними та психолого-технологічними компетенціями.

**РОЗДІЛ 3**

**ПРАКТИКА ВИВЧЕННЯ РОБОТИ**

**ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ЗАКЛАДІ**

**3.2. Констатувальний етап дослідження**

Для експериментального дослідження якості роботи психологічної служби інклюзивної освітньої інституції з дітьми із особливими потребами ми провели за участю фахівців такої служби дослідження взаємодії старших дошкільнят з обмеженими можливостями здоров’я з однолітками та значними дорослими в умовах інклюзивного дошкільного закладу.

Констатувальний експеримент було спрямовано на виявлення:

1) рівнів готовності до інтеграції дітей у соціум умовах інклюзивної освіти;

2) емоційного компонента дитячо-батьківської взаємодії у сім’ї та стильових особливостей взаємодії, простежування його впливу на прояв співробітництва дітей з особливими потребами із однолітками.

У процесі спостереження як за дітьми з особливими потребами, так і за їх однолітками, що нормально розвиваються, у вільній ігровій діяльності, в іграх з правилами і конструктивної діяльності дитини виявлялася готовність дитини до інтеграції.

Експеримент проводився у дошкільному освітньому закладі м. Тернополя з пріоритетним здійсненням кваліфікованої корекції відхилень у фізичному та психічному розвитку вихованців. Було вивчено 46 старших дошкільників. З них 19 дітей із НПР (нормальним психічним розвитком), 14 дітей із ЗПР (затримкою психічного розвитку), 8 дітей із ЛРВ (легкою розумовою відсталістю) та 5 дітей із ДЦП (дитячим церебральний паралічем). Аналіз медичної та психолого-педагогічної документації психологічної служби закладу дозволив виділити такі характеристики цих дітей: ознаки раннього органічного ураження ЦНС, уповільнений темп сенсорного, рухового, пізнавального та мовного розвитку, недоліки моторики та психомоторики. До дослідження також було залучено 47 батьків, 6 практичних психологів, 17 педагогів та 2 дефектологи.

Для вивчення готовності до інтеграції дітей та впливу дитячо-батьківських відносин на прояв співпраці у старших дошкільнят ми розробили програму констатуючого (контрольного) та програму формуючого експериментів.

Для оцінки рівнів готовності до інтеграції було розроблено психодіагностичний матеріал:

1) методика організованого спостереження (статистичне та динамічне вибіркове спостереження) за дітьми у вільній ігровій діяльності, а також в організованій діяльності (керівництво педагога): іграх з правилами та на заняттях з образотворчої діяльності і конструювання.

За допомогою спостереження передбачалося виявити мінімальний рівень готовності дітей до взаємодії у змішаній групі – адаптацію.

У спостереженні нас цікавили характеристики батьківської взаємодії з дитиною. Ми використовували п’ять характеристик методики Є. Захарової: 1) надання емоційної підтримки; 2) здатність сприйняти стан дитини; 3) вміння впливати на емоційний стан дитини; 4) здатність до співпереживання; 5) прагнення до тілесного контакту.

При цьому враховувалася виразність вербальних та невербальних реакцій та поведінковий репертуар дітей та батьків:

звернення батьків до дітей під час розставання, зустрічі (характер дій та контактів у взаємодії);

активні висловлювання дитини, що впливають на однолітка у ситуації взаємодії, що виражаються в умінні домовлятися про спільну діяльність, поступатися один одному, спокійно наполягати на своєму, приходити до спільного рішення;

ступінь залучення до комунікації у процесі спільної діяльності, у загальний простір взаємодії;

долученість до емоційних відносин, у спільні переживання;

прояви емоцій випробуваними;

моменти зараження емоційною експресією однолітка у взаємодії (синтонія);

реакції дітей на труднощі однолітка:

надання допомоги один одному, внесення конструктивних пропозицій, спроби знаходження альтернативного виходу чи ігнорування його;

урахування бажань, думок, увага до однолітка;

емоційні та поведінкові прояви у конфліктних ситуаціях.

2) критеріально зорієнтовані психодіагностичні методики (ситуації морального вибору, емпатичні ситуації, що передбачають допомогу, підтримку однолітку, дорослому; розпізнавання емоційних станів однолітків). Ці методики передбачали завдання з опорою на уявлення дітей, які мали своє призначення та включали використання вербального та невербального стимульного матеріалу. Ми враховували той факт, що ситуація, яка пред’являється, повинна бути підібрана за змістом і прихованим змістом, бути знайомою і зрозумілою, що відповідає життєвому досвіду дітей.

Для спостереження нами були відібрані характеристики емоційної взаємодії, що дозволяють виявити рівні розвитку емпатії у старших дошкільнят до однолітків у ситуації реальної поведінки (взаємодії), а також засоби, які безпосередньо стосуються реалізації емпатійної поведінки.

Характеристики емоційних та поведінкових проявів дітей у взаємодії оцінювалися за певними критеріями. Крім того, виявлялося:

емоційне ставлення до іншого, емоційне тло взаємодії з однолітком і дорослим у ситуації взаємодії;

позитивне ставлення, підтримання емоційних контактів;

нейтральне ставлення (байдужість та ігнорування) до однолітка;

негативне ставлення (агресивне, вороже ставлення до однолітка, розрив емоційних контактів, аутизованість відносин);

долученість у спільні переживання, групові емоційні стани та загальний настрій (синтонія): долученість/автономність;

емоційні реакції, емоційний відгук дітей на утруднення та переживання однолітка: співпереживання, співчуття/сприяння/ігнорування/неадекватна емоція;

адекватність/неадекватність емоційних та поведінкових реакцій у ситуаціях взаємодії.

3) опитування (анкетування, інтерв’ювання, бесіда) з учасниками освітнього процесу – педагогами дефектологами та батьками.

Всі зібрані фактичні дані по тому й іншому напрямку були опрацьовані нами в ключі емоційного відгуку (на ситуацію, на однолітка, на батьків та педагогів), а також у ключі готовності до взаємодії, співпереживання, співчуття та сприяння з урахуванням ступеня емоційного переживання дитини.

У констатувальному експерименті була виявлена специфіка розвитку дітей до реалізації запропонованої нами моделі психологічного супроводу з боку фахівців психологічної служби закладу.

Діти показали наступний розподіл рівнів долученості у вільній ігровій діяльності: для дітей з ЗПР типовим виявилося переважання адаптованого мінімального рівня (66,4%). Спостерігалися адекватні емоційні реакції на ігрову ситуацію взаємодії, переважав пасивний інтерес до однолітка, одноманітність і ригідність емоційних проявів, ситуації труднощі у однолітка не викликали адекватного відгуку, в більшості випадків відзначалася дратівливість і конфліктність, звернення до партнера носили спонтанний характер, переважали імпульсивні домінантні прояви у ситуаціях ігрової взаємодії, гра мала індивідуальний чи парний характер, колективні ігрові об’єднання у більшості епізодів не складалися.

Подібні дані були отримані для дітей із ДЦП – 68,4% з них також перебувають на рівні адаптації до нової спільноти. Більшість дітей із ДЦП внаслідок рухових обмежень та відсутності досвіду взаємодії з однолітком часто займали роль пасивного спостерігача у дитячих іграх. Якщо діти з ЗПР виявляли некритичність і прагнули лідерства, то діти з ДЦП займали «другорядні» ролі, підкоряючись, спостерігали за діями інших дітей. Простежували хід виконуваних дій у грі, виявляли інтерес та розуміння дій інших дітей. Потребували направляючої допомоги та покрокової підказки однолітка.

Для дітей з ЛРВ переважним був варіант «неадаптовані» (63,5%). Вони не виявляли інтересу до ігор однолітків, був відсутній емоційний відгук на будь-які пропозиції однолітків, переважали спонтанні прояви, егоцентрична, ригідна і часто агресивна позиція, гра мала предметно-маніпулятивний та функціональний характер.

Діти з НПР виявилися переважно на рівнях індивідуалізації (54,7%), їх інтегрувалися 31,5%. Половина дітей з НПР емоційно реагували на стан однолітків, поділяли почуття щодо ігрових ситуацій, проте їхні контакти та звернення до партнерів у контексті ролі були епізодичними. Вони активно висловлювалися, реагували на труднощі дітей, конфліктні ситуації, звертаючись частіше до дорослого по допомогу. Третя частина дітей з НПР успішно інтегрувалася до дитячої спільноти. Як правило, це були діти з просоціальною спрямованістю, які співчували та сприяли одноліткам з особливими потребами; діти з лідерськими якостями, які активно спілкуючись, залучали до гри та діяльності інших дітей, організовували групові ігри та розподіляли ролі, контролювали процес. Подібні результати розподілу рівнів готовності до інтеграції даних категорій дітей були отримані також у діяльності, керованій дорослими: у грі з правилами та конструктивною діяльністю.

**3.2. Формувальний етап дослідження**

Формувальна програма готовності до інтеграції в умовах дошкільних освітніх закладів будувалась на наступних основоположних психолого-педагогічних принципах гуманістичної спрямованості у відносинах між дорослими та дітьми. Вона базується на визнанні самоцінності особистості та орієнтує на відчуття та прийняття позиції рівності та особистісного зростання у відносинах. Принцип своєрідності дає можливість дитині відчути свою значущість, повноправність у відносинах із дорослими, а педагогам і батькам відчути дитину особистість. Цей принцип дозволяє покращити педагогічну грамотність, психологічну компетентність батьків та педагогів, а також увімкнути механізми особистісного саморозвитку. Принцип індивідуального підходу у відборі педагогами і батьками запропонованих психологом засобів розвитку позитивних відносин із дитиною залежно від потреб, інтересів, у виборі способу реалізації рекомендації і коррекційно-розвиваючих засобів. Принцип проблемності, тобто усвідомлення, моделювання та вирішення педагогами та батьками проблемних та конфліктних міжособистісних ситуацій з метою усунення деструктивних форм поведінки та навчання адекватним способам реагування у проблемних, стресових ситуаціях взаємодії. принцип позитивного ефекту: психолог інтерпретує отримані результати з позиції відповідності індивідуально-психологічним особливостям дітей з особливими потребами, вимогам корекційно-розвивальної програми з урахуванням перспектив розвитку та можливостей компенсації. Він акцентує увагу на потенціалах дорослих та дітей, а не обмежує їх, підтримує та стимулює їхню пошукову активність.

Експериментальна програма апробувалася протягом навчального року (з вересня 2021 року до травня 2022 року). Частота групових зустрічей організовувалася двічі у місяць, тривалістю одну годину (залежно стану дітей, складності запропонованих вправ).

Перший етап – інформаційний, передбачав реалізацію завдань соціальною службою закладу психолого-педагогічної просвіти педагогів та батьків про вікові та психологічні особливості особистості дошкільника з особливими потребами.

Для того щоб переконати батьків у важливості та значущості соціоемоційного, загального психічного розвитку особистості старшого дошкільника та спільного навчання та виховання дітей різних категорій на батьківських зборах та методичній нараді були запропоновані лекції на теми «Соціоемоційний розвиток дошкільника», «Вплив батьківського стилю психічний розвиток дошкільника», «Роль сім’ї, способи та прийоми психологічної підтримки дитини з особливими потребами у сім’ї», для педагогів, які працюють в інклюзивних групах, ми розробили додаткові лекції з тематики «Особливості загального психічного розвитку дітей різних категорій».

Після проведення лекцій були організовані дискусії з обміну сімейним досвідом виховання, педагогічним стилям виховання, індивідуальні консультації та бесіди з питань, що найбільш цікавлять батьків і педагогів «Спілкування та соціальний благополуччя дитини», «Емпатія та психологічний благополуччя дитини в сім’ї», «Батьківський стиль та дитячі очікування», «Модель сімейних відносин та особистісні особливості дитини», «Взаємини батьків з дитиною з суб’єктної та об’єктної позиції», «Навіщо та як вчити дітей співпрацювати».

На цьому етапі реалізовується завдання формування у дорослих знань про умови, закономірності та механізми загального психічного розвитку особистості дітей з різним темпом психічного розвитку та формування мотивації до зміни виховної позиції, на значення побудови усвідомлених позитивних емпатійних відносин з дитиною.

Як показало обговорення, у значної частини батьків та педагогів з’явився інтерес та бажання брати участь в експериментальній роботі та змінювати сімейні та дитячо-батьківські відносини, будувати їх на більш позитивних та гуманістичних цінностях та суб’єкт-суб’єктної позиції.

Другий етап передбачав роботу фахівців психологічної служби закладу із педагогами та батьками з усвідомлення ними виховної позиції у взаєминах з дитиною, формування навичок та прийомів позитивних емоційних відносин.

З цією метою ми використовували такі форми роботи, як батьківські збори, самодіагностику педагогічного та батьківського стилю виховання, домашні завдання, семінари-дискусії з ігровим моделюванням та обговоренням типів ситуацій взаємодії, аналіз документів, тренінги, групові та індивідуальні консультації.

Педагогам та батькам пропонувалася самодіагностика стилю спілкування, індивідуальне знайомство з результатами діагностики констатуючого зрізу (особливостей стилю дитячо-батьківських відносин та характеристик емоційної взаємодії з дітьми). Були застосовані анкети для виявлення характеристик емоційної взаємодії для батьків (О. Захарової), тест батьківського ставлення до дітей (А. Варги – В. Століна), опитувальник для вивчення взаємодії батьків з дітьми (І. Марковської), для педагогів – тестова карта оцінки фахівцем психологічної служби закладу спілкування вихователя з дітьми, і навіть опитувальник виявлення схильності вихователя до певного стилю спілкування з дітьми.

Потім педагоги та батьки були ознайомлені з типовими реальними ситуаціями взаємодії та конфліктами між дітьми, що спостерігаються нами у групі. Батькам пропонувалося рольове розігрування ситуацій з обговоренням їх причин та моделюванням прийомів управління власною взаємодією з дітьми та дітьми між собою.

Далі дорослим пропонувалися ситуації взаємодії в подружніх стосунках у сім’ї, виявлялися причини проблем та конфліктів між подружжям. Педагоги та батьки прямували психологом на пошук причин конфліктів у власній об’єктній позиції по відношенню до іншого, в емоційному тоні спілкування, насильницьких формах та стилі взаємодії (авторитарному, директивному). Попросили згадати епізоди з життя, що ведуть до сварок, конфліктів у подружньому житті. Пропонувалося самостійно знайти способи вирішення конфліктних ситуацій. Розігруючи ситуації, учасники експерименту відкривали собі можливості та здатність їх неконфліктного вирішення, відзначали їх емоційний характер.

При підведенні підсумків робилися висновки, що основою вирішення всіх трьох типів ситуацій є нова позиція у дітей. Це ставлення до іншого не з об’єктних, а суб’єкт-суб’єктних позицій. Воно полягає в умінні бачити потреби, інтереси партнера по взаємодії, відчувати та розділяти емоції іншої людини, ставати більш сенситивною, гнучкою, створюючи атмосферу прийняття, ставлячись до неї безоцінково, із розумінням.

Завершуючи роботу з аналізом ситуацій, ми спільно із фахівцями психологічної служби закладу пропонували домашнє завдання, що дозволяє осмислити, закріпити отримані знання, трансформувати їх у переконання. Для цього ми запропонували батькам самостійно ознайомитись і написати твір – есе на тему виховання дітей та духовного змісту батьківства.

Далі ставилося завдання мотивованого усвідомленого формування навичок конструктивної взаємодії з дітьми та закріплення суб’єкт-суб’єктної позиції спілкування з дитиною. На завершення етапу було проведено тренінгові заняття, спрямовані на взаємодію та співпрацю. Після їх проведення ми запропонували для вивчення пам’ятки-рекомендації «Як завоювати довіру і домогтися взаєморозуміння дітей».

В результаті реалізації програми тренінгових занять та вивчення рекомендацій учасники дослідження (педагоги та батьки) осмислили форми спілкування з дітьми та отримали навички позитивних способів взаємодії. Рефлексія в кінці тренінгових занять показала бажання дорослих автоматизувати отримані знання та застосовувати їх для взаємодії як у сім’ї, так і у спілкуванні з іншими людьми.

Третій етап передбачав спільну участь дітей та батьків на заняттях. На заключному етапі реалізовувалась завдання побудови дитячо-батьківських відносин на основі суб’єкт-суб’єктної позиції, а також завдання набуття дітьми досвіду конструктивної взаємодії у дитячій групі через різні види діяльності та спілкування. Дитина отримувала можливість прийняти змінене батьківське ставлення, нову батьківську позицію, сформувати позитивні очікування та навчитися новим способам взаємодії та співробітництва з дорослими та однолітками.

Застосована експериментальна програма психологічного супроводу дітей із особливими потребами з однолітками враховує загальну програму виховання та навчання, які виховуються у освітніх закладах, та може бути органічно включена в роботу з розвитку інклюзивної освіти дітей.

Результати, отримані у контрольному зрізі після експериментальної роботи, піддавалися кількісному та якісному аналізу. Дослідження динаміки готовності до інтеграції до соціуму дітей у вільній ігровій діяльності показало, що найбільш значуще просування рівнів продемонстрували діти з НПР – 63,6% інтегрованих, а також діти із ЗПР – більше половини з них досягли рівня індивідуалізації (52,3%), а також чверть просунулась до рівня інтеграції (25,5%). Результати дітей із ДЦП подібні з динамікою у дітей із ЗПР. У меншій мірі відбулися позитивні зміни у дітей з ЛРВ, значна частина яких (63,5%) не включилася до корекційно-розвивального інтеграційного процесу. Типовою для дітей стала слабка вираженість емоційного відгуку ситуацію взаємодії у грі, відсутність самостійних спроб ввійти у суспільство однолітків, прийняти спільне завдання. Якщо взаємодія складалася, то гра дітей з ЛРВ мала нецілеспрямований, одноманітний характер і переходила «у гру поруч», у взаємодії дитини з однолітком задовольнялися егоїстичні інтереси. Двоє дітей із ЛРВ досягли рівня інтеграції. Незважаючи на значне зниження інтелектуальних можливостей, досліджувані показали позитивне емоційне ставлення до однолітка, здатність приймати умови спільної діяльності, а також відповідати на допомогу однолітків. Діти з ЗПР, як правило, претендували на роль лідера у грі, диктували решті учасників свої умови, а якщо їх вимоги не виконувались, то виникали сварки та конфлікти. Дошкільнята на цьому рівні демонстрували неадекватні емоції у спільній діяльності: виявляли неуважність, незадоволеність, марнославство по відношенню до однолітка або були нейтральні.

Найбільш значуща динаміка спостерігається у грі з правилами, а також у конструюванні, оскільки ці види діяльності здійснювалися під керівництвом дорослих. Але найчастіше ми спостерігали таке: ці діти нічим не зайняті, чіпляються до інших, вимагають себе уваги з боку оточуючих. У випадках труднощі однолітка виявляють нерозуміння ситуації, не співпереживають і не висловлюють бажання допомогти. Категорія дітей, які не включилися в інклюзивний процес (3,6% із ЗПР, 63,5% із ЛРВ, 7,3% із ДЦП), здебільшого зберігала ригідність показників у всіх видах спільної дитячої діяльності. Факторами, що перешкоджають інтеграції, були найчастіше аутизованість у відносинах та дефіцитарність когнітивних функцій, а також індивідуально-психологічні та особистісні особливості дітей.

Найбільш стабільною, позитивно проявляється характеристикою емоційної взаємодії батьків із дітьми із ЗПР, ЛРВ, ДЦП, за результатами спостереження, виявилася характеристика «надання емоційної підтримки». Змінилася позиція дітей з НДР та їхніх батьків: стали спостерігатися виражений емоційний відгук, позитивне прийняття, співчуття та сприяння дітям з особливими потребами.

Як показали підсумкові результати роботи, перспективи нашого дослідження пов’язані насамперед із пошуком шляхів та засобів надання спеціалізованої допомоги даним дітям з боку психологічної служби закладу. Очевидно, що категорія дітей, які не включилися в інтеграційний процес, потребує більш глибокої багатосторонньої індивідуалізованої допомоги, яка дозволила б сформувати у них готовність до інтеграції на рівні адаптації до дитячої спільноти як мінімального рівня соціальної готовності до інклюзії.

**3.3. Шляхи удосконалення професійної компетентності фахівців-психологів інклюзивних закладів**

У зв’язку із необхідністю збагачення діяльності психологічної служби інклюзивного освітнього закладу психолого-дидактичними, спеціально дефектологічними знаннями нині гостро постають проблеми вдосконалення його професійної компетентності та розвитку професійної самосвідомості. Професійні знання та вміння психолога взаємопов’язані з його психологічною культурою та володінням технологіями. Мета діяльності практичного психолога у інклюзивному освітньому закладі – забезпечення умов для повноцінного розвитку індивідуальності дитини, оптимальної реалізації її можливостей, здатності до саморозвитку в умовах інтеграційного процесу.

Із запровадженням практичної психологічної служби в інклюзивних установах завдання психологічного обслуговування дітей, їх батьків, педагогів, постають передусім перед практичним психологом як координатором інтеграційного процесу від психологічного підрозділу освітнього закладу. Підготовка фахівців-психологів для спеціальної освіти передбачає розвиток системи професійних компетенцій осіб, які працюють у психологічній службі інклюзивного закладу. Найважливішою умовою становлення професійної самосвідомості та особистісного розвитку майбутніх спеціалістів спеціальної освіти в умовах нової інтегративної професійної взаємодії є цілеспрямоване формування цілісної системи професійних компетенцій. Як показує практика, досвід роботи практичних психологів у міждисциплінарних групах обмежений. Відповідно, потрібно розширення системи професійних компетенцій, що дозволяють гнучко та варіативно будувати спільну професійну діяльність – діагностичну, корекційну та розвиваючу в роботі з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

В умовах інклюзивної освіти найбільш оптимальним для науково-методичного забезпечення процесу супроводу дітей різних категорій є створення відповідної бази при ЗВО, які розробляють стратегію та зміст освіти у дворівневій системі підготовки фахівців (бакалаврат – магістратура) з продовженням навчання в аспірантурі та докторантурі. В рамках системи безперервної освіти, підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців психологічних служб інклюзивних освітніх інституцій необхідно запроваджувати практико орієнтовані навчальні курси, що дозволяють освоювати інноваційні моделі інклюзивної освіти та розширювати систему професійних компетенцій відповідних фахівців-психологів.

**Висновки до розділу 3**

У ході експериментального дослідження було визначено критерійно зорієнтовані рівні готовності дітей до інтеграції до масового освітнього середовища: перший рівень (високий) відповідає інтеграції дітей, другий рівень (середній) відповідає індивідуалізації дитини та третій (низький) відповідає її адаптації. У дослідженні визначені показники рівнів соціальної готовності дітей до інтеграції до масового освітнього середовища, що поєднують емоційні, поведінкові та когнітивні прояви у спільній діяльності. Як критерії рівнів готовності до інтеграції в соціум є відгук і прийняття (на рівні адаптації), часткова долученість у діяльність, співпереживання, співчуття (на рівні індивідуалізації), долученість у діяльність та сприяння (на рівні інтеграції).

Дані, які отримані в ході порівняльного емпіричного дослідження, дозволили виявити особливості входження до інтеграційного процесу дітей з особливими потребами різних категорій, а також дітей із нормальним розвитком. Була виявлена ​​специфіка розвитку до реалізації запропонованої моделі психологічного супроводу. Для практичного використання у роботі психологічної служби була розроблена інноваційна корекційно-розвиваюча програма ефективного психологічного супроводу: допомоги, підтримки та забезпечення дитячого розвитку, основу якої становить особливе соціально-психологічне середовище поліфункціональної дитячої та дитячо-дорослої взаємодії, побудоване на принципах причетності, співпраці, сприяння у вирішенні проблем інклюзивної освіти.

**ВИСНОВКИ**

1. Інклюзія в освіті – це процес, здійснення якого передбачає не тільки технічну або організаційну зміну системи, а й зміну філософії освіти. Із запровадженням інклюзивної освіти має початися серйозний процес зміни свідомості не тільки у тих фахівців, які займаються освітою, а й у всього суспільства з питань соціального захисту та реалізації прав дітей з обмеженими можливостями. Однак за всієї важливості ідеї інклюзивної освіти треба розуміти, що в існуючих умовах вона навряд чи стане доступною для всіх дітей з мультипорушеннями у важкій формі та дітей з важкими ментальними порушеннями. Загалом ставлення до інклюзивної освіти має бути досить диференційованим і багато в чому визначатися характером порушень здоров’я, досвідом інклюзії. Потрібно вдумливо підходити до вибору форми навчання. Крім того, успішність поширення моделі інклюзивної освіти і тим самим реалізації одного з напрямків соціального захисту дітей і молоді з обмеженими можливостями, і відповідно, зростання довіри до такої форми освіти залежатиме від покращення якості всіх її параметрів, що вимагатиме серйозної та комплексної роботи.

2. Удосконалення сучасної системи вітчизняної освіти відповідно до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне урахування психологічних особливостей та створення умов, що сприяють своєчасному та повноцінному розвитку всіх сторін особистості, що показує важливість якісного функціонування психологічних служб інклюзивних інституцій. Важливість цього завдання пояснюється тенденцією до збільшення кількості осіб з різними порушеннями фізичного та нервово-психічного здоров’я. У сучасному суспільстві склалася стійка тенденція інтенсивного зростання кількості дітей з обмеженими можливостями здоров’я різної ґенези. Відповідно, на порядок денний порушуються питання повноцінного розвитку дитини як активного суб’єкта своєї життєдіяльності та надання їй кваліфікованої психологічної допомоги в даному напрямку. Інтеграція осіб з особливими освітніми потребами у звичайні освітні установи – це світовий процес, до якого залучені всі високорозвинені країни, з переосмисленням суспільством та державою свого ставлення до таких дітей, з визнанням їхніх рівних прав з іншими дітьми у різних сферах життя, у тому числі в освіті та вихованні.

3. Проведене теоретико-експериментальне дослідження діяльності психологічних служб інклюзивних освітніх закладів констату­є, що її відмінності пов’язані з вибором пріоритетів, домінуванням тих чи інших змістових складових і методичних пріоритетів професійної роботи фахівця-психолога. Поєднує наз­вані моделі те, що всі вони націлені на успішність і повноцінність розвитку вихованця інклюзивного закладу та освітньо-виховного процесу загалом, хоча одні з них домагаються цієї успішності шляхом зліквідування доконаного неблагополуччя. Одним із найважливіших у дотриманні вимог і нормативів, є принцип циклічності. Він дозволяє працівникам психологічної служби інклюзивного закладу освіти вписати свою фахову діяльність у повний освітній цикл не просто як у певну теоретичну модель, а як повноформатну та завершену дидактичну і психорозвивальну технологію. Основна мета останньої – максимально чітко спроєктувати процес взаємодії психолога й усіх учасників освітньо-виховного процесу упродовж усього періоду перебування у закладі, що діяльнісно зреалізовує поетапність формування позитивно-гармонійної Я-концепції.

4. Психологічним механізмом ефективного розвитку вихованців закладів інклюзивної освіти є поступове ускладнення соціально-рольової поведінки дітей у процесі спілкування з однолітками та значущими дорослими. Необхідним компонентом успішності зреалізації цієї моделі є формування психологічної культури та толерантності, а також активної суб’єктної позиції в корекційно-розвивальному процесі інклюзивної інституції. У реформуванні системи освіти у напрямі гуманістичних та інтеграційних процесів важливою складовою постає безперервна система підготовки фахівців психологічного профілю, здатних працювати на основі інклюзивного підходу. Затребуваність фахівців для ефективного психологічного супроводу дітей та молоді з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти визначила необхідність розробки системи компетенцій психолога-професіонала, який працює у міждисциплінарній команді. Ключовими умовами ефективної роботи психологічної служби інклюзивних освітніх закладів є багатоаспектна професійна взаємодія фахівців у єдиному корекційно-освітньому просторі на основі психолого-дидактичної моделі організації полісуб’єктної взаємодії.

5. Динамічність концептуальної моделі психологічного супроводу в інклюзивному освітньому закладі досягається через послідовну актуалізацію інтеграційних рівнів (адаптації, індивідуалізації та інтеграції) у процесі взаємодії та співробітництва у провідних видах дитячих діяльностей. Необхідною умовою функціонування моделі є розвиток та вдосконалення інноваційної системи компетенцій у всіх учасників освітнього процесу: у практичних психологів – психолого-дидактичних та спеціально дефектологічних компетенцій; у педагогів – психолого-дидактичних компетенцій; у дефектологів – психолого-технологічних компетенцій; у батьків – психолого-педагогічних компетенцій.

6. Побудована та практично реалізована модель психологічного супроводу інклюзивної освіти у масове освітнє середовище через створення психолого-педагогічних умов для ефективної психологічної допомоги, підтримки та забезпечення дитячого розвитку. Модель психологічного супроводу дітей з особливими потребами поєднує організаційно-технологічні та змістовні основи, що забезпечують успішну інтеграцію дітей до соціуму. Було виділено два взаємозалежні блоки моделі. Перший блок – формування готовності інтеграції до соціуму, другий блок – види та учасники психологічного супроводу. Перший блок має три напрями психологічного супроводу і, відповідно, три змістовних модуля: діагностичний, корекційний і розвиваючий. Ключовою умовою функціонування моделі є організація полісуб’єктної розвиваючої взаємодії з однолітками та дорослими в умовах інклюзивної освіти. Центральна координуюча роль реалізації цієї моделі належить фахівцям психологічних служб інклюзивних освітніх закладів, котрі організовують взаємодію всіх працівників закладу, надають допомогу, підтримку у процесі просування дітей на всіх етапах психологічного супроводу. Застосовані у практичній роботі інноваційні освітні програми для системи безперервної освіти (для педагогів та психологів освітніх установ, для студентів, які навчаються у дворівневій системі підготовки з психолого-педагогічного профілю) сприятимуть удосконаленню професійної компетентності та готовності фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу.

7. У ході експериментального дослідження було визначено критерійно зорієнтовані рівні готовності дітей до інтеграції до масового освітнього середовища: перший рівень (високий) відповідає інтеграції дітей, другий рівень (середній) відповідає індивідуалізації дитини та третій (низький) відповідає її адаптації. Для практичного використання у роботі психологічної служби була розроблена інноваційна корекційно-розвиваюча програма ефективного психологічного супроводу: допомоги, підтримки та забезпечення дитячого розвитку, основу якої становить особливе соціально-психологічне середовище поліфункціональної дитячої та дитячо-дорослої взаємодії, побудоване на принципах причетності, співпраці, сприяння у вирішенні проблем інклюзивної освіти.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Алєєва Н. М. Діти з порушенням зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Київ : Кафедра, 2016. 212 с.
2. Вержиховська О. М. Спеціальна методика виховання дітей з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2017. 272 с.
3. Вержиховська О. М., Рудзевич І. Л. Теорія і методика виховання дітей в спеціальній школі : навчально-методичний посібник. Кам’янець-Подільський: Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 292 с.
4. Веркейк Д. Знову в дорогу : посібник з догляду за спинальними хворими. Київ : Рось, 2010. 100 с.
5. Волгіна О. М. Соціальний супровід людей з інвалідністю на робочому місці : посібник ; ПРООН в Україні, Спільна Програма «Сприяння інтеграційній політиці та послугам для людей з інвалідністю в Україні». Київ : Ваіте, 2018. 36 с.
6. Гендерний аудит доступності в місті Краматорськ Донецької області / ООН Жінки в Україні ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 10 с.
7. Гендерний аудит доступності : методичні рекомендації / Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2018. (травень). 72 с.
8. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. 416 с.
9. Гладуш В. А. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти : монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 324 с.
10. Горобець С. Переваги та недоліки інклюзивного навчання в загальноосвітніх та дошкільних закладах освіти. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка,* 2015. № 2. С. 2-5.
11. Гречко Л. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: Автореф. дис.канд. псих. наук: 19.00.08. Кам’янець-Подільський, 2008. 24 с.
12. Гудим І. М. Дидактичне забезпечення та організація уроків математики в початковій школі для сліпих дітей : навч.-метод. посіб. Чернівіці : Букрек, 2017. 88 с.
13. Державна соціальна програма забезпечення рівних прав можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року / Кабінет Міністрів України. Київ, 2018. 30 с.
14. *Дефектолог* : газета / гол. ред. О. Калюжна. 2017. № 11 (131), листопад.
15. *Дитина з особливими потребами: Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка* : журнал / гол. ред. В. Андрєєва. 2018.
16. Дітям про Конвенцію ООН : про права дитини / Агенство ООН у справах біженців. Київ, 2019. 10 с.
17. Доступність є важливою? Чому / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2012. 22 с.
18. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, Я. В. Грибальський ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». Київ, 2013. 128 с.
19. Якщо малюк народився з порушеннями розвитку: етапи емоційного переживання та подолання кризи в сім'ї / укл.: А. Кукурудза, А. Кравцова; Інститут раннього втручання; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 14 с.
20. Якщо у вашої дитини розлади аутистичного спектру: посіб. для батьків / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 15 с.
21. Інклюзивна освіта доступна освіта безбар’єрне середовище: матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції, (Ялта, червень 2012 р.) / Ялта: Видавничий дім, 2014. 272 ​​с.
22. Іванова О. Психолого-педагогічний супровід дітей із психофізичними порушеннями. *Психолог,* 2013. № 23. С. 35-37.
23. Інвалідність і здоров’я: як покращати послуги для жінок з інвалідністю в сфері охорони здоров’я : практичний посібник. / за ред. О. Кра­сюкової-Еннс ; Корпорація Інститут досліджень та тренінгів. Київ, 2016. 64 с.
24. Інвалідність та суспільство : навч.-метод. посібник / кол. авторів: Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров [та ін.] ; Канадсько-український проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2012. 216 с.
25. Колупаєва А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : науково-методичний посібниг / МОН України, Національна Академія педагогічних наук, Ін-т спеціальної педагогіки. К.: Науковий світ, 2010. 195 с.
26. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Свмміт-Книга, 2009. 269 с.
27. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 64 с.
28. Ленів З. Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект. *Рідна школа,* 2014. № 7. С. 16-17.
29. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання,* 2014. № 3. С. 13-21.
30. Лісовецька І. Педагог та інклюзивна освіта: дослідження психологічної готовності педагогів до роботи в класах з інклюзивною формою навчання. *Соціальний педагог,* 2014. № 7. С. 10-16.
31. Луценко І. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: школа,* 2013. № 10. С. 4-15.
32. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2016. 308 с.
33. Методика формування інклюзивних класів у ЗОШ / ред. О. Журбенко. Київ, 2018. 54 с.
34. Миронова С. П. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. 312 с.
35. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник ; Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Кам’янець-Подільський, 2016. 164 с.
36. Надвинична Т. Моделі і схеми профілактичної роботи психологічної служби університету. *Психологія і суспільство.* 2016. №1. С. 114-133.
37. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник ; НАПН України, ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2013. 140 с.
38. Нікого не залишити осторонь. Аналіз вразливості жінок та чоловіків в контексті децентралізації на територіях України, що постраждали від конфлікту : звіт (жовт. 2016 р. квіт. 2017 р.) / ООН Жінки в Україні. Київ, 2017. 70 с.
39. Нічого для нас без нас : порадник для громадських організацій людей з інвалідністю / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2016. 60 с.
40. Нічого для нас без нас : посібник з інклюзивного прийняття рішень для громадських організацій людей з інвалідністю / упоряд.: В. О. Азін, Л. Ю. Байда, П. М. Ждан, [та ін.] ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Британська Рада. Київ, 2015. 98 с.
41. Нічого для нас без нас : посібник інклюзивного прийняття рішень для державних органів / упоряд.: В. О. Азін, Л. Ю. Байда, П. М. Ждан, [та ін.] ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України ; Британська Рада. Київ, 2015. 102 с.
42. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко [та ін.] ; Всеукр. благод. організація «Благодійний фонд Порошенка». Київ, 2018. 252 с.
43. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. Київ, 2017. Вип. 12. 184 с.
44. Основи інклюзивної освіти : навч. посібник/МОН України, Уманський ДПУ імені Павла Тичини; уклад. І. І. Демченко. Умань: Візаві, 2013. 149 с.
45. *Особлива дитина: навчання і виховання* : науковий, навчальний, інформаційний журнал / гол. ред. В. В. Засенко ; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. 2014. № 4 (72), (жовт.-листоп.-груд.). 111 с.
46. Оцінка ситуації щодо забезпечення доступу осіб з інвалідністю до виборчих та політичних процесів в Україні / Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2015. 88 с.
47. Піронкова О. Ф. Технології стигматизації та інклюзія як альтернативні соціальні практики взаємодії з психічнохворими в сучасному суспільстві : монографія. Харків : Око, 2016. 400 с.
48. Потягусі, мій маленький : порадник для виховання дітей з порушенням зору. Інститут раннього втручання ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 27 с.
49. Права людей з інвалідністю в умовах збройного конфлікту на сході України : аналітичний звіт, наук. видання / заг. ред. А. Бущенка ; Українська Гельсінська спілка з прав людини. Київ, 2016. 126 с.
50. Права ромських жінок, які живуть в Україні : огляд становища ромських жінок в Україні в контексті впровадження Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок / ООН Жінки. Канада. Київ, 2018. 42 с.
51. Практичні поради жінкам з травмою хребта: медичні заклади. / за ред. Л. Ю. Байди, У. О. Пчолкіної ; Корпорація Інститут досліджень та тренінгів. Київ, 2016. 56 с.
52. Працевлаштування та зайнятість людей з інвалідністю : довідник для роботодавців / упоряд.: Т. В. Семигіна, О. Л. Іванова ; Програма розвитку ООН, 2010. Київ, 2010. 140 с.
53. Прикладна корекційна психопедагогіка: олігофренопедагогіка : навчальний посібник / за ред. О. В. Гаврилова, В. О. Липи. Кам’янець-Подільський : ТОВ «Друк-Мервіс», 2014. 592 с.
54. Програми з корекційно-розвиткової роботи для підготовчих, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніхнавчальних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення: «Корекція мовлення», «Корекція розвитку» / за ред. Е. А. Данілавічютє, А. А. Колупаєвої, Л. І. Трофименко, Ю. В. Рібцун. Київ ; Чернівці : Букрек, 2017. 152 с.
55. Ранній розвиток дитини: закономірності розвитку моторики, мови, комунікації, сенсорної та емоційної сфери дитини від народження до 3 років / автори: Ю. А. Алімова, І. В. Гордієнко, О. Д. Зайченко та ін.; Національна асамблея людей з інвалідністю України. Київ. − 72 с.
56. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими потребами: початкова ланка : навчально-методичний посібник ; НАПН України, Ін-т спец. педагогіки ; за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, Н. О. Макарчук, В. І. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ, 2014. 336 с.
57. Репродуктивне здоров’я жінок та чоловіків з інвалідністю : питання і відповіді / Інститут досліджень та тренінгів ; Агенство США з міжнародного розвитку. Київ, 2016. 24 с.
58. Романовська Д. Інклюзивне навчання в школах: методологія психологічного супроводу. *Психолог,* 2012. № 21. С. 39-41.
59. Сухіна І., Риднер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом : посібник / за ред. І. В. Сухіної. Київ ; Чернівці : Букрек, 2017. 192 с.
60. Ткаченко Н. Інклюзивне навчання. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка,* 2015. № 1. С. 3-5.
61. Універсальний дизайн в медичних закладах : метод. посібник / автори-упоряд.: Л. Байда, О. Іванова ; ПРООН в Україні, Спільна Програма «Сприяння інтеграційній політиці та послугам для людей з інвалідністю в Україні. Київ : Ваіте, 2019. 59 с.
62. Універсальний дизайн : практичні поради для кожного / автори: І. Виртосу, Т. Печончик ; упоряд.: Л. Байда, А. Стеценко, К. Баграмян ; Програма розвитку ООН ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ. 39 с.
63. Формування політики раннього втручання : тренінговий модуль / кол. авторів : Л. Ю. Байда, Є. Б. Павлова, О. Л. Іванова, Г. В. Кукуруза ; Нац. Асамблея людей з інвалідністю України. Київ, 2017. 60 с.
64. Фурман А., Надвинична Т. Діагностичний напрям узмістовлення діяльності психологічної служби університету. *Психологія і суспільство.* 2014. №3. С. 69-101.