

що більшість спеціалістів і досі працюють лише з дитиною. Ця проблема є основною, оскільки спеціалісти не можуть надати комплексний супровід родині, яка виховує дитину з розладами аутичного спектра.

Таким чином можемо визначити особливості моделі соціальної інклюзії. Спеціаліст повинен застосовувати різні напрями роботи виходячи з того, що діти з особливими освітніми потребами потребують взаємодії різних типів та різних корекційних заходів. Діти потребують когнітивно-поведінкової терапії, а сім'я потребує технік подолання стресу та роботу, націлену на надбання ресурсів. Крім того необхідно розібрати та проаналізувати позицію родини у соціумі та причини конфронтації інших соціальних груп з метою формування інклюзивної стратегії поведінки.

Спеціаліст повинен паралельно працювати у цих двох напрямленнях і з батьками, і з дітьми, щоб сформувати третій безпосередній зв'язок сім'ї та дитини, де родина вміє керувати своїм емоційним станом та може самостійно, в домашніх умовах, надати дитині базову когнітивно-поведінкову терапію. Аби модель реалізації завдань інклюзії родин, які виховують дітей з РАС працювала результативно, необхідно залучати спеціалістів з різних областей (медіаторів, психологів, соціальних працівників). Крім того, спеціалісти мають займатись психо-соціальною діяльністю у громадах та соціальних групах. Цей підхід дозволить досягти соціальної інклюзії. Для реалізації даної моделі необхідним є соціально-психологічний супровід [2]. Просвітницька частина даної моделі вже реалізована та має позитивний відгук зі сторони суспільства. Це дозволяє впроваджувати таку діяльність і надалі.

І спеціалісти, і представники родин, що виховують дітей з особливими педагогічними потребами відчувають брак інформації та шукають можливість навчатись взаємодіям з дитиною.

Дана модель була апробована методом фокус-групи. Було визначено, що основою соціальної інклюзії родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами є принципи комплексності та індивідуального підходу [5].

*Список використаних джерел:*

1. Бреннер, Д. А., Сафонова, Т. В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования. *Практическая дефектология*. 2017. № 2 (10). С. 3–7.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 10–14.
3. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ, 2009. 463 с.
4. Иванов А. В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ : учеб. пособ. Москва : Перо, 2019. 111 с.
5. Моргачева Е. Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике. *Дефектология*. 2018. № 3. С. 59–65.

## **КУЛЬТУРА ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПОЛЬСЬКОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Нестайко Ірина Миколаївна,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,  
Тернопільський національний педагогічний університет  
ім. Володимира Гнатюка  
E-mail: nestajko\_irena@ukr.net*

Люди з обмеженими можливостями у польському суспільстві під кінець ХХ і ХХІ ст. стали повноцінними членами освітньої спільноти. Спостерігаємо необхідність інвестування в їх освіту. Інклюзивне навчання учнів повноцінних і з обмеженими можливостями не є завданням ані легким, ані простим. У Польщі вибрано модель спільної освітньої програми,

найменш можливої зовнішньої зміни, яка вказує на незвичайність ситуації. Зважаючи на це, немає у класах польських шкіл, котрі реалізують інклюзії подвійного підходу, порогу кількості учнів в класі, пропорції осіб повноцінних до осіб з обмеженими можливостями. Марія Ходковська стверджує, що інклюзія повинна бути процесом максимально натуральним (природним), у кращому випадку не повинна вимагати спеціальних пристосовницьких процедур, а особливо зміни умов життя групи, до котрої включають учня [3].

З 90-х років в педагогічній літературі, присвяченій навчанню дітей зі спеціальними потребами дедалі частіше поширене є твердження про те, що інклюзивна школа – це не така школа, яка дає лише дозвіл на присутність у ній дітей з особливими потребами чи певними порушеннями, а така, що піклується про кожного учня, намагається усунути перешкоди для його повноцінної участі в хорошій освіті та повноправного членства у шкільній спільноті.

У такій школі немає місця дискримінації, незважаючи на певні відмінності дитини, оскільки має місце переконання, що кожна з них різна, і необхідно створити умови, щоб вона могла в повній мірі скористатися пропозицією закладу. Це не Учень має «особливі» потреби, оскільки потреби у всіх схожі, а в школі існують різні бар'єри, які ускладнюють або не сприяють його навчанню та розвитку.

Такий підхід описаний в різноманітних матеріалах. Одним з найбільш результативних є апробований в багатьох закладах освіти Великої Британії *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (Т. Booth, М. Ainscow, Bristol 2002). Використовують його українські і російські установи, котрі беруть участь у міжнародній мережі шкіл-громад, а в Польщі він був опублікований як Посібник з інклюзивної освіти. Розвиток освіти та участь у житті школи у зв'язку з організацією Міжнародної спеціальної олімпіади у 2011 р. [6].

Навчання учнів з особливими потребами є справжнім викликом. На думку прихильників такої освіти, школа повинна змінити перш за все свою культуру, змінюючи спосіб мислення про свою місію не лише як освітньої установи, котра навчає дітей і молодь, але також як установи, котра виховує, готує до життя у відкритому суспільстві. Найважливішим документом, який виступає за формування шкільної спільноти як інклюзивного соціального середовища для всіх учнів, є Декларація Саламанки, в якій зазначено, що загальноосвітні школи є найефективнішим способом боротьби з дискримінаційними установками, побудови інтеграційного суспільства та забезпечення освіти для всіх. (Deklaracja z Salamanki... 1994, s. 7–9). Отже, школа, у якій навчаються учні з обмеженими можливостями, повинна стати «міні-суспільством», в якому вони є рівноправними членами.

Анна Замковська [9] звертає увагу на тісний зв'язок між культурою та інклюзивною освітою. У документах, виданих Міністерством національної освіти, термін «інклюзивна освіта для учнів з обмеженими можливостями» визначається в контексті його завдання, яке полягає у включенні учнів з особливими освітніми потребами «до усіх типів дитячих дошкільних закладів, шкіл та установ, включаючи дитячі садки, загальноосвітні та інтеграційні школи» [10].

Поняття шкільної культури визначалася як загальніше, так і більш вузько, більш операціоналізовано. Прикладом визначення, що охоплює широку, але важку в експлуатації перспективу, є визначення, запропоноване Енді Харгрівзом (1994, за: Шоен та Тедлі, 2008), згідно з яким шкільна культура є своєрідним об'єктивом, через який члени спільноти пізнають себе і світ.

З іншого боку, Давід Туохі, опираючись на концепції Едгара Х. Шейна, визначає шкільну культуру більш оперативно та детально, описуючи її складові компоненти та вказуючи на процес її формування. Припущення, котрі виступають в культурі організації включають знання, емоції, переконання та установки. Цей набір розвивався протягом певного періоду «на основі значень, які поділяються певною групою, сформованих історією та цілями групи». На це мали вплив два фактори: 1) власний вибір завдань та напрямок

розвитку, зроблений групою; 2) перевірка та визнання влучною моделлю поведінки групи, що становлять реакцію на зовнішні фактори, обставини, незалежні від групи (наприклад, зміна ролі вчителів). Розроблена система норм та очікувань впливає на спосіб мислення, почуття та дії, що здійснюються членами шкільної спільноти. Це те, що інтегрує шкільну спільноту і надає їй унікальний, особливий характер. Peterson і Deal 1999, за: Schoen і Teddlie 2008, s. 133) [9].

Багато дослідників зазначають, що між інклюзивною освітою та шкільною культурою існує суттєвий зв'язок. Ненсі Дж. Золлерс та ін. (1999) виявили взаємозв'язок між шкільною культурою та успішним процесом інклюзії. Автори стверджують, що є три основні характеристики шкільної культури, які пов'язані з успіхом інклюзивної шкільної програми: інклюзивне лідерство, широке бачення шкільної спільноти, а також спільна мова та цінності. Ці особливості створюють інклюзивну шкільну культуру. Автори вважають, що підтримка та виховання інклюзивної культури в шкільному співтоваристві може зробити вагомий внесок у успіх інклюзивної програми.

Виявляючи характеристики інклюзивної шкільної культури, важливою є теоретична конструкція або модель культури.

У межах представлених вимірів моделі культури можна виділити сфери, в яких відбуваються різні процеси та дії, явного або прихованого характеру, що включають інтерналізацію цінностей і переконань, колективні відносини або відкрите вираження культури. Перший рівень культури, згаданий Холлом, - це артефакти, тобто прояви фізичної реальності, які можна сприймати за допомогою органів чуття. Вони включають як фізичні предмети (наприклад, будівлю школи, її обладнання, декорації), так і вербальні, видимі вирази взаємного спілкування (спосіб спілкування людей між собою, їх мова та звична поведінка). Явища, що відбуваються на цьому рівні, можуть спостерігатись як членами сім'ї, так і чужими людьми.

Очевидним проявом культури школи є теж спосіб структурування групою своєї діяльності, починаючи від прийнятого розкладу дня і до надання послуг та системи підтримки. Те, що можна побачити на цьому рівні, - це прояв і вираз глибоко вкорінених цінностей, переконань та правил, які поділяють члени групи. Однак важко зрозуміти значення цих артефактів, не розуміючи глибших мотивацій тих, хто їх формує, цінностей та переконань, якими вони керуються.

Наступний підхід до культури школи стосується явно виражених, видимих цінностей культури, а в контексті школи - цінностей усієї шкільної спільноти. Проявом культури може бути, наприклад, спосіб спілкування вчителів у учительській, у місці, де група може «безпечно» ділитися цінностями та переконаннями між «своїми» та «довіреними». Це ми можемо побачити «під поверхнею», в місці, де на основі переговорів між багатьма членами групи досягається і підтримується реальний консенсус щодо загальних цінностей та переконань, і є вираженням ідентичності групи.

На найнижчому рівні описаної моделі існують принципи, на яких базується культура. Ці принципи часто не є чітко виражені або сформульовані, саме тому Холл називає цей шар прихованим виміром, не завжди зрозумілим для сторонніх. Нерозкриті припущення становлять важливе джерело культурної ідентичності групи, її коріння, що підтримують та інтегрують всю структуру.

Хоча культура установи складається з багатьох різних членів, на її глибокому рівні всі вони мають спільні основні цінності. Саме такий обмін цінностями створює культуру колективу.

На індивідуальному рівні, в найглибшій верстві культури, людина інтерпретує основні цінності, переконання та припущення індивідуально. Ці індивідуальні інтерпретації обговорюються в ході взаємного спілкування між людьми, а їх результати іноді помітно на явному рівні навіть стороннім особам. Отже, можна зробити висновок, що найнижчий,

базовий, невидимий рівень пов'язує та визначає закономірності взаємовідносин між кожним із двох попередніх вимірів.

Цей «прихований вимір» був базовим рівнем культури, виявленим завдяки лише викриттям мережі зв'язків між найбільш спостережуваними аспектами культури. У найнижчому, прихованому вимірі були такі риси, як: глибока вдячність за різноманітність у всіх аспектах життя та безумовна любов до всіх дітей. Ці особливості виявилися фундаментальними для підтримки культури школи. У практичному, видимому вимірі це проявилось в тому, що вчителі постійно враховували потреби як своїх колег, так і учнів, і були готові їх задовольнити. Негативні судження залишились непоміченими в їх відповідях та діях. Вчителі враховували та демонстрували турботливу поведінку, що відображає глибоку співчутливу здатність, тобто здатність оцінювати і розуміти страждання інших людей, і в той же час сприймати їхню цілісну гуманність так, без очікувань і суджень з боку оточення.

Формування інклюзивної культури – це не одноразовий адміністративний хід, а складний, довготривалий процес, під час якого відбуваються зміни у всіх описаних вище вимірах. Модифікація прийнятих припущень має ключове значення для цього процесу.

Пітер Сенге (2000, після Carrington and Robinson 2006) також вказав на набір концептуальних припущень «з індустріальної ери», які повинні зазнати змін у процесі формування інклюзивного суспільства. Серед припущень «з індустріальної епохи» Сенге включав наступні твердження:

1. Деякі діти мають труднощі, який школа повинна «виправити».
2. Навчання відбувається на рівні розуму, а не багатозначно.
3. Кожен учень вчиться / повинен вчитися однаково.
4. Навчання відбувається в класі, а не в натуральному середовищі.
5. Деякі діти розумні, а деякі не здатні до навчання.

Формування інклюзивної культури вимагає не лише свідомої зміни вищезазначених припущень, а й формування протилежних переконань, які сприяють культурі інклюзії. На основі аналізу культури трьох шкіл, до складу яких входять учні з особливими освітніми потребами, Джуді В. Кугельмас виявила, що школи, які досягли успіху в цій галузі, прийняли та реалізували такі припущення:

- безкомпромісна прихильність та віра в інклюзію,
- прийняття відмінностей між учнями та вчителями як джерело можливостей,
- базування вчительських дій та стилю взаємодії працівників та дітей на співпраці,
- готовність персоналу працювати над підтримкою усталеної практики,
- інклюзія розуміється як соціальна/політична проблема,
- відданість ідеалам інклюзії є помітним у всіх видах діяльності школи та місцевому середовищі.

У школах, описаних Кугельмасом, розвиток інклюзивного підходу не був процесом, що здійснювався механічним способом, який був результатом здійснення певної організаційної перебудови або запровадження специфічної практики, що вела до збільшення активності учнів. Кожна школа розробила дещо різні способи підтримки своєї філософії інклюзії. Однак вдалось виокремити одну спільну рису і це готовність до співпраці. Учителі визнали, що під час формування спільної політики неможливо було уникнути конфліктів, але поштовхом для подолання складних ситуацій було прийняття та готовність боротися за підтримку співпраці між працівниками, дітьми та батьками. У кожній школі зустрічі між персоналом та викладацькими колективами розглядалися як можливість взяти участь у дебатах та спільному вирішенні проблем. Співпраця у прийнятті рішень та розробці навчальних програм відображала переконання, що людські відмінності дають можливості для взаємного збагачення. Це було особливо очевидним у способі взаємодії дорослих між собою та учнями. Застосування підходу, заснованого на взаємній співпраці, сприяло розвитку навичок колективної роботи в колективі [3].



Отже, Шкільна культура займає центральне місце в освітній трансформації до інклюзивної освіти. Найглибші його припущення лежать в основі інклюзивних дій. Як свідчать результати досліджень, обговорених у статтях, формування інклюзивної культури вимагає ретельного аналізу всіх шарів шкільної культури.

*Список використаних джерел:*

1. Al.-Khamisy D. Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, [w:] Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, red. G.Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2004. s.
2. Bartnikowska U., Wójcik M. Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu, [w:] Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2004. s.
3. Chodkowska M. Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej, [w:] Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji, red. Z. Palak, Z. Bartkiewicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2004. s.
4. Kosakowski Cz. Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej, Wydawnictwo Akapit Press, Toruń, 2003. s.
5. Lechta V. Pedagogika inkluzywna, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4, red. B. Śliwowski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010. s.
6. Tołwińska-Królikowska E. Kultura szkoły inkluzyjnej, «Dyrektor Szkoły» 2020/11 – URL: <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/news/kultura-szkoly-inkluzyjnej-elzbieta-tolwinska-krolikowska>
7. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity – DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572.
8. Wiszejko-Wierzbicka D. 2012, Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania», III, 4
9. Zamkowska A. Kultura szkoły włączającej uczniów z, Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXVI, z. 2, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, 2017.
10. Zarządzenie MEN z 4 października 1993 r. w sprawie zasad sprawowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego – DzU nr 9, poz. 36.
11. Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej 2014, s. 2.

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК У ДІТЕЙ  
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (ООП)**

*Новосьолова Світлана Юріївна,  
практичний психолог, арт-терапевт,  
Громадська організація  
Центр соціально-психологічного  
супроводу «Добробут»  
E-mail: svetlana\_k75@ukr.net*

На сьогоднішній день в усьому світі, багато уваги приділяють дітям з ООП. Це дуже актуальна, водночас болісна тема як для дітей так і їх сімей. Діти з особливими освітніми потребами це не лише діти з порушенням розвитку. Це діти, які опинилися у складних життєвих обставинах, тобто всі ті, які потребують тимчасової або постійної підтримки у