

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра соціальної роботи і менеджменту соціокультурної діяльності

Кравченко Анна Вадимівна

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ
ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Спеціальність: 231 Соціальна робота

Галузь знань: 23 Соціальна робота

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник:
_____ А.О. Рижанова,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи і
менеджменту соціокультурної діяльності
« ____ » _____ 20__ року

Виконавець:
_____ А.В. Кравченко
« ____ » _____ 20__ року

Суми 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЗОКРЕМА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	8
1.1. Соціальні проблеми дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	8
1.2. Правові засади соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	19
1.3. Сучасний стан соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	30
Висновки до розділу 1.....	40
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЗОКРЕМА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	43
2.1. Обґрунтування програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	43
2.2. Впровадження програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	58
2.3. Аналіз ефективності програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.....	67
Висновки до розділу 2.....	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	78
ДОДАТКИ.....	83

ВСТУП

Актуальність теми дослідження зумовлена тим, що кількість людей, а особливо дітей з обмеженими функціональними можливостями з кожним роком в Україні збільшується. За минулий рік їх кількість зросла на 10 % і становить 6,3 % від загальної чисельності населення нашої країни, такі дані висвітлює Міністерство соціальної політики України [5, с. 3]. На сьогоднішній день саме від того, як суспільство ставиться до людей з функціональними обмеженнями залежить рівень його цивілізованості. Таким чином, сучасне суспільство, що ґрунтується на засадах гуманізму повинно спрямувати зусилля на те, щоб люди з обмеженими функціональними можливостями стали повноцінними членами суспільства та намагалися реалізовувати свої інтереси відповідно до власних потреб. Важливим завданням є подолання стереотипів несприйняття людей з функціональними обмеженнями соціумом взагалі. Основним напрямком діяльності соціальних інститутів є подолання соціальної ізоляції таких людей, обмеженості в можливостях їх спілкування, навчання, комфортного проживання.

Одним із важливих кроків держави стало впровадження інклюзивної освіти, як форми навчання дітей з функціональними обмеженнями у звичайному шкільному середовищі, з нормотипічними дітьми. Сучасне суспільство визнає саме інклюзію більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей. Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Запровадження в Україні інклюзивного навчання забезпечує дітей з обмеженими функціональними можливостями повноцінним правом на освіту та соціалізацію. Але у процесі залучення дитини до інклюзивної освіти може виникнути безліч соціальних труднощів, наприклад, стереотипність та конфліктність в учнівському середовищі, відстороненість, батьківська гіперопіка щодо дітей з функціональними обмеженнями, нерозуміння

дитиною вимог нового соціального середовища. Таким чином неабияку роль у соціалізації та адаптації дітей в інклюзивному просторі відіграє соціально-педагогічна робота. Соціальний педагог намагається у процесі своєї діяльності створити безбар'єрне середовище для навчання та розвитку таких дітей, і починати треба з початкової школи, коли закладаються основи соціальних взаємовідносин у дітей. Крім того, що діти з обмеженими функціональними можливостями мали дружнє соціальне середовище, соціально-педагогічна робота має проводитися і з нормотипічними початківцями. Саме тому ЗЗСО сьогодні потребують розробки та впровадження комплексної програми соціально-педагогічної роботи з учнями молодшої школи, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти, що була би спрямована на залучення дітей з обмеженими функціональними можливостями до всіх соціальних систем та зв'язків, на спрямування дитини до активної участі у всіх сферах життя і діяльності школи та суспільства, допомогу у розвитку соціальних вмінь, зокрема на розвиток комунікативної грамотності.

Особливості психофізіологічного розвитку молодших школярів вивчали П. Блонський, І. Булах, О. Данилова, І. Дубровіна, М. Замішак, А. Прихожан, М. Савчин; а дослідженням проблем інвалідності приділяли увагу багато науковців, а саме Н. Бастун (розглядала сучасні проблеми сімей з дітьми з інвалідністю), Н. Майорова (захист прав людей з інвалідністю), Л. Сідельнік (робота із дітьми з функціональними обмеженнями), О. Холостова (соціальна реабілітація дітей з інвалідністю) та інші. Багато дослідників із різних сфер трактували категорію «діти з особливими потребами» залежно від напрямку їх дослідження: медична модель (О. Глузман, О. Крижановська, Ю. Шевченко), психологічна (Л. Аксьонова, Т. Волосовець, О. Кремер), соціальна (С. Левчук, О. Нагорна, Г. Харченко). Поняття інклюзії та інклюзивного навчання вивчали Н. Василенко, М. Козак, Н. Левун, Л.С. Левченко, І. Малишевська, Н. Ніколаєнко; правові засади інклюзивного середовища – І. Луценко, І. Мищак, О. Поцко, О. Рубан;

дослідження закордонного досвіду становлення інклюзивного навчання яскраво продемонстровано у працях М. Захарійчука, Дж. Лупарта, Д. Харві. Основні соціальні труднощі адаптації дітей з ООП визначено у працях Л. Даниленко, А. Колупасвої, Л. Карамушки. Організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю з обмеженими функціональними можливостями присвячено ряд праць вітчизняних науковців (І. Зверєвої, І. Іванової, А. Капської, В. Ляшенка, О. Рассказова, В. Тесленка, Є. Ярської-Смірної та ін.).

Мета дослідження: розробити програму соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзії та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження: соціальна робота з молодшими школярами, особливо із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзії.

Предмет дослідження: програма соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема дітьми з функціональними обмеженнями в умовах інклюзії.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати соціальні проблеми дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти;
2. Виявити правові засади соціальної роботи та соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти;
3. З'ясувати сучасний стан соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема із дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти;
4. Обґрунтувати програму соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти;

5. Експериментально перевірити та проаналізувати ефективність програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, систематизація, синтез, узагальнення, порівняння, програмування; емпіричні – тестування, опитування, спостереження, соціально-педагогічне експериментальне дослідження.

База дослідження: Криворізька гімназія №14 Криворізької міської ради, Криворізька гімназія №58 Криворізької міської ради. Всього взяли участь школярів – 192, зокрема з обмеженими функціональними можливостями – 10; соціальні педагоги – 2, практичні психологи – 2, вчителі – 79, бібліотекар – 1, батьки – 385.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягають в тому, що було досліджено особливості розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, особливо у дітей з ОФМ в межах соціально-педагогічної роботи, що реалізується в системі інклюзивної освіти; вперше обґрунтовано програму для розвитку у молодших школярів комунікативної грамотності; удосконалено методи та форми соціально-педагогічної діяльності з молодшими школярами, зокрема із дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти.

Практичне значення роботи полягає в тому, що методичні розробки циклів заходів та безпосередньої програма можуть бути використані соціальними педагогами, класними керівниками, адміністрацією ЗЗСО у практичній роботі.

Апробація результатів дослідження відбувалася під час участі у III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» на базі Сумського державного педагогічного університету ім. А.С.Макаренка.

Публікації – збірник тез конференції «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади», стаття під назвою «Теоретичні основи соціальної роботи із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти», 2021 р.

Структура роботи: робота складається зі вступу, двох розділів та висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (48 найменувань), додатків (на 30 сторінках). Основний обсяг роботи – 79 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЗОКРЕМА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

1.1. Соціальні проблеми дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти

Міжнародні нормативно-правові акти визначають досягнення певного віку як основну ознаку «дитини», ілюструють еволюцію збільшення вікового критерію при визнанні особи «дитиною» (з 15 до 18 років) [2, с. 15]. У Сімейному кодексі України термін «дитина» визначено, як особа, що не досягла віку вісімнадцяти років (або повноліття). Виходячи із теми нашого дослідження, можна розглянути значення дефініції «дитина з обмеженими функціональними можливостями (дитина з ОФМ)», у законодавстві, а саме у Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» визначається, як особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, внаслідок травм або з вродженими дефектами, що призводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі і захисті [9, с. 37]. Але у спеціальній літературі різними дослідниками це значення трактується по-іншому. Наприклад, Н. Сейко розглядає цю категорію, як «дитину зі стійким порушенням (зниженням, втратою) загальної працездатності внаслідок захворювання або травми, як тривалу або постійну втрату здоров'я [31, с. 28]. В. Маслова трактує визначення, як «дитина з обмеженнями в можливостях, обумовленими фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють особі бути інтегрованою в суспільство [23, с. 11].

Отже, якщо Н. Сейко розкриває сутність порушень здоров'я, то В. Маслова перелічує різновиди обмежень, які виникають у дитини (людини

від народження до 18 років) внаслідок цього порушення. Таким чином, дослідниці наголошують, що головною ознакою терміну є те, діти з обмеженими функціональними можливостями важко адаптуються до суспільства та потребують допомоги і підтримки, як соціальної так і соціально-педагогічної.

Варто зазначити, що останнім часом із загостренням демографічної ситуації у країні у зв'язку із зростанням дитячої інвалідності сучасне суспільство на рівні законодавства та виконавчих соціальних інститутів розглядає проблеми соціалізації та інтеграції дітей з ОФМ досить широко і розробляє основні напрямки та форми подолання кризових станів у таких дітей та їх родин.

Проблеми дітей с ОФМ та шляхи їх вирішення (на сільки це є можливим) досліджували: (С. Богданова, О. Іванова, І. Козуб, Р. Кравченко, К. Міщенко, В. Тарасенко, М. Провоженко та ін.) Найпоширенішими науковці визначають проблему соціалізації та адаптації дітей з ОФМ. Дослідження таких відомих вчених, як Л. С. Виготський, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, Я. А. Коменський, К. Д. Ушинський, Г. Песталоцці, А. Дистірвег, М. Монтесорі указують фахівцям на теоретичне осмислення впливу біологічних та соціальних факторів розвитку особистості дитини, розкривають проблеми відхилень у розвитку, проблеми виховання та підготовки до навчання. Приділяють увагу створенню адекватних методів та форм корекційної роботи з дітьми, які мають проблеми у спілкуванні та розвитку [6, с. 7]. Можемо зазначити, що суспільство не пристосоване до вирішення даних проблем та не розглядає їх як специфічне явище, але виокремлює певні форми і методи під час соціального захисту цієї категорії населення.

Таким чином, можна визначити основні проблеми які виникають у життєдіяльності дітей з ОФМ та у родинах, де вони виховуються. А. Колупаєва поділяє ці проблеми на декілька груп: психологічні проблеми; проблеми медичного характеру; економічні проблеми сім'ї; проблема освіти

такої дитини; соціальні проблеми. Обґрунтуємо дані проблеми конкретніше, визначивши їх специфіку та вплив на розвиток особистості дитини та її сім'ї табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Проблеми дітей з ОФМ

Проблеми	Специфіка	Вплив на дитину	Вплив на родину
Психологічні	Нерозуміння з боку власної сім'ї; напруга у взаєминах батьків через необхідність розв'язання різноманітних побутових проблем; неприйняття окремими батьками дітей інвалідів.	Вияви агресивності, дратівливості, нестриманості, недовіри до оточуючого світу та соціуму; прояви девіантної поведінки у подальшому.	Порушуються або деформуються життєві цілі членів такої родини, неадекватні стосунки між подружжям; великий стрес для здорових дітей у родині де є дитина з вадами здоров'я; руйнування адекватних внутрішньосімейних стосунків.
Медичні	Зазвичай вони пов'язані з участю в програмі медичної реабілітації.	Фізичні відхилення.	Постійна допомога дитині з ОФМ у самообслуговуванні дуже обмежує професійну діяльність і дозвілля батьків.
Економічні	Рівень матеріальної забезпеченості.	Неможливість забезпечення повноцінного розвитку, побутовими та навчальними речами, необхідним приладдям щодо особливостей дитини.	Великі фінансові витрати, або їх нестача задля лікування дитини; унеможлиблюється заробіток одного із членів родини (частіше матері).
Освітні	Полягає в труднощах, пов'язаних з підготовкою дитини до школи і складнощі в навчанні.	Труднощі дитини в адаптації та соціалізації до навчального закладу, погане засвоєння навчального матеріалу.	Батьки не знають, якими формами, способами та методами навчати дитину; страх бути «неприйнятими» в освітній процес.
Соціальні	Стереотипність соціуму, неприйняття суспільством дітей з ОФМ.	Пасивна комунікативність дитини та почуття неповноцінності, у дітей формуються	Страх до залучення дитини у суспільство, неприйняття своєї дитини.

		якості, що не дозволяють їм ефективно взаємодіяти з соціальним середовищем.	
--	--	---	--

Розглянемо детальніше соціальні проблеми дітей з ОФМ. Погоджуємося з О. Царьковою, що головна проблема дитини з обмеженими можливостями полягає у порушенні її зв'язку зі світом, в обмеженій мобільності, недостатності контактів з однолітками та дорослими, в обмеженому спілкуванні з природою, недоступності низки культурних цінностей, а іноді і елементарної освіти [10, с. 40]. А І. Зверєва диференціює соціальні проблеми дітей з ОФМ за соціальними рівнями. Соціальні проблеми першого порядку – це проблеми, які торкаються суспільства в цілому. Цей комплекс проблем вирішується зусиллями всього суспільства та державою, спрямованими на створення рівних можливостей для всіх дітей. Одна з найбільш суттєвих проблем цього порядку є відношення суспільства та держави до людей з відхиленням у розвитку. Соціальні проблеми іншого порядку пов'язані з регіональними умовами, з наявністю чи відсутністю спецшкіл, спеціальних реабілітаційних центрів, спеціалістів-дефектологів на місцях мешкання сімей, де є діти з ОФМ [30, с. 81].

Як зазначає дослідниця Н. Бастун, родини, що мають дітей з обмеженими фізичними можливостями, в сучасному українському суспільстві захищені недостатньо, проте ці недоліки можуть бути зменшені чи взагалі подолані цілеспрямованими та методичними зусиллями, направленними на різні сфери життєдіяльності [15, с. 135]. Сучасна дослідниця Ю. Возна описує два напрямки вирішення проблем дітей з ОФМ – профілактичні заходи та реабілітаційні, що будуть спрямовані на превенцію розвитку певних проблем та відновлення соціальних функцій [9, с. 39]. Підсумовуючи вищесказані проблеми, варто зазначити, що багато родин не справляється із їх подоланням, або не має змоги їх вирішити, таким

чином, держава має компенсувати ці труднощі та надати допомогу у їх врегулюванні, наприклад правову, інформативну, грошову, просвітницьку, профілактичну. Тому система освіти, як державна інституція створила інклюзивну освіту, щоб полегшити соціальну адаптацію дітей з ОФМ в соціальному середовищі.

Дослідження інклюзивної освіти в Україні та за кордоном представлено в науковому доробку багатьох учених: В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко присвятили свої дослідження проблемам залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах; в працях С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного впливу у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально–комунікативної активності. Питання інклюзії та інклюзивної освіти порушують у своїх працях такі вчені: С. Єфімова, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н.Софій, І.Юхимець та ін.

В рамках чинного законодавства інклюзивна освіта розуміється як система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі реалізації основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [5, с. 3]. За визначенням, яке дають Н. Софій та Н. Найда, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [1, с. 68]. Л. Міщик трактує інклюзію, як процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [13, с. 23]. Н. Клименюк визначає інклюзію, як процес рівного

співіснування в освітньому середовищі людей і, перш за все, дітей з різними потребами [40, с. 54]. Таким чином, інклюзія є одним із напрямків подолання труднощів та вищезгаданих проблем дітей з ОФМ у суспільстві, яка допомагає розвивати у нормотипічних дітей терпимість до фізичних і психічних недоліків однолітків, почуття взаємодопомоги і прагнення до співпраці. Інклюзія сприяє формуванню у дітей з ООП позитивного ставлення до однолітків і адекватної соціальної поведінки, а також більш повній реалізації потенціалу розвитку в навчанні і вихованні. Інклюзивне навчання реалізує забезпечення рівного доступу до здобуття того чи іншого виду освіти і створення необхідних умов для досягнення успіху в освіті усіма дітьми. Проаналізувавши літературу, до основних елементів інклюзії можна віднести — включення всіх дітей з різними можливостями в таку школу, яку вони могли б відвідувати, якби у них не було обмежених функціональних можливостей; відсутність «сортування» дітей, навчання в змішаних групах; діти з особливостями знаходяться в класах, відповідних їх віку; ситуаційно обумовлена взаємодія та координація ресурсів і методів навчання; ефективність як стиль роботи школи, децентралізовані моделі навчання [22, с. 18]. На нашу думку, вказані критерії є актуальними та змістовними, якщо системно їх дотримуватися при практичній реалізації інклюзивного навчання.

Досліджуючи дане питання, можна сказати, що основна ідея інклюзивної освіти має на увазі, що не дитина повинна готуватися до включення в систему освіти, а сама система повинна бути готова до включення будь-якої дитини. Це означає, що всім педагогам і батькам необхідно з розумінням ставитися до того, що інклюзивна освіта - це не тільки відкриті двері в загальноосвітню школу, але це ще і відповідальність за результат освіти та її якість безпосередньо залежить від того, наскільки надані освітні послуги відповідають освітнім потребам дітей з обмеженими можливостями розвитку. Оскільки інклюзивна освіта передбачає, що дитина з обмеженими можливостями здобуває знання в рамках загальноосвітнього

стандарту в ті ж терміни, що і звичайні діти, такий підхід можливий лише щодо дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає віку або близькій до нього. Інклюзивна освіта – право кожної дитини на якісну освіту. Л. Виготський вважав, що навчання дітей з ООФ не повинно принципово відрізнятися від навчання інших дітей і, з педагогічної точки зору, не слід робити між ними істотних відмінностей. Розвиток особистості з обмеженими фізичними порушеннями повинно базуватися на тому, що одночасно з дефектом їй надано психологічні тенденції протилежного напрямку, компенсаторні можливості для подолання дефекту, і саме вони виступають на перший план розвитку і повинні бути включені в педагогічний процес як його рушійна сила. Е. Мартинова в своїй монографії зазначає, що система навчання дітей з ООП повинна не тільки враховувати фізичні обмеження у учнів, а й компенсувати їх, забезпечивши гармонійний розвиток психічних, фізичних і соціальних характеристик особистості [20, с. 35]. Всі дослідники сходяться в тому, що головним принципом залишається подолання або компенсація відповідних порушень і педагогам слід орієнтуватися на ті позитивні передумови, які є в учнів з обмеженими функціональними можливостями.

Проте, на жаль, навіть в умовах інклюзивної освіти у дітей з ОФМ виникають соціальні проблеми, які досліджують науковці. У соціально-педагогічній літературі А. Колупаєва виділяє ряд соціальних проблем дітей з ОФМ в умовах інклюзивного навчання та для створення спеціального середовища, які потрібно вирішити або мінімізувати для активної соціалізації дитини з ОФМ, а саме:

- проблема неприйняття дітей з ООП новим дитячим середовищем та соціумом;
- труднощі соціально-психологічної адаптації таких дітей до нових вимог та дитячого колективу;
- небажання більшості батьків навчати своїх нормотипічних дітей спільно з дітьми з ООП;

- неякісний психолого - педагогічний супровід;
- мала професійна підготовка спеціалістів із подолання даних проблем.

Погоджуючись з переліченим, маємо підкреслити, що в умовах інклюзивної школи виникає ряд соціальних проблем вже в період адаптації дитини з обмеженими функціональними можливостями. Суть особистісної проблеми такої дитини полягає в його ізольованості від суспільства, в якому вона має жити і рости. З раннього дитинства діти з відхиленнями у розвитку стикаються з оцінкою їх зовнішності іншими людьми, в результаті у них формуються замкнутість, уникнення широкого кола спілкування, прихована депресія, негативна оцінка себе, власних перспектив і інших людей, часто уповільнений темп мислення, скутість і пасивність). Як констатує Я. Юрків у міру дорослішання діти з обмеженими функціональними можливостями починають усвідомлювати, що рівень їх життєвих можливостей в порівнянні з нормотипічними дітьми знижений. При цьому у них формується занижена самооцінка, що в свою чергу призводить до надмірного зниження рівня домагань. Наслідком цих процесів стає соціальна пасивність і звуження активного життєвого простору [11, с. 36]. На нашу думку, даним з важливих компонентів інклюзивної освіти є успішна адаптація до умов групи. Як правило, вона відбувається за допомогою реалізації спеціальних психологічних програм. Одним з критеріїв комфортного освітнього середовища є його доступність. Іншим важливим критерієм комфортного освітнього середовища та адаптації дитини з OFM відзначено роботу з сім'єю. Дослідивши літературу, ми можемо зазначити, що сім'я підтримує дитину на етапах входження в суспільство, в процесах розвитку різних форм комунікації, а також освоєння побутових навичок. Однак, цим функціонал не обмежується, так як отримані шкільні знання, вміння і навички закріплюються і в родині. Тому важливим є систематична підтримка сім'ї, в тому числі обов'язкове залучення батьків до освітню та реабілітаційну середу [17, с. 3]. Одним з важливих напрямків інклюзивної освіти є психолого-

педагогічний супровід соціалізації дитини з ООП в умовах класу. Особливості соціальної адаптації дітей до нових умов, в тому числі і в рамках інклюзивної освіти, припускають можливість виникнення емоційних і поведінкових порушень, в тому числі підвищеної тривожності, страхів, м'язової і емоційної напруги, дезадаптивної поведінки [2, с. 13]. Причина виникнення подібних девіацій лежить як в соціально-психологічних факторах, так і в індивідуально-типологічних особливостях самої дитини.

Вирішення цих проблем, що виникають в умовах загальноосвітніх закладів, призведе до зняття бар'єрів в освітній, професійній та соціальній сферах. Всі діти, незважаючи на фізичні, соціальні, інтелектуальні та інші особливості, повинні бути обов'язково включені в систему освіти і виховуватися зі своїми однолітками.

Задля попередження певних девіацій та негативних проявів у поведінці дитини одним із основних напрямків розвитку особистості є соціальна та культурна адаптація – багатогранний і складний феномен, що характеризується динамічними змінами. Соціокультурна адаптація дитини з обмеженими функціональними можливостями протікає в рамках трьох основних її складових: особистість, культура, суспільство. Всі вони вимагають постійного узгодження запитів і очікувань соціальної складової до особистості дитини. В результаті благополучної соціокультурної адаптації дитина адаптує свої поведінку, установки і домагання до дійсності тієї соціальної сфери, в яку вона пристосовується. Отримані в результаті соціокультурного «звикання» навички і знання такі діти направлять на задоволення життєвих потреб, що підтримає їх в прагненні стати повноцінними учасниками суспільства [22, с. 54]. Л. Байда підкреслює, що спілкування нормотипічних дітей та залучення дітей з ОФМ до різних напрямів діяльності сприятливо позначається на зниженні агресивності та розвитку толерантності у здорових дітей. Отримання дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та дітьми-інвалідами освіти є одним з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі

в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. С. Миронова у свої дослідженнях щодо педагогіки інклюзивної освіти визначає, що освіта дітей з ОФМ передбачає створення для них психологічно комфортного, розвиваючого освітнього середовища, що забезпечує адекватні умови і рівні з нормотипічними дітьми можливості для отримання освіти, лікування та оздоровлення, виховання для їх самореалізації та соціалізації через включення в різні види соціально значущої і творчої діяльності.

Пошук оптимальних шляхів роботи, створення умов для соціального розвитку дітей з обмеженими функціональними можливостями є однією з основних завдань соціально-педагогічної діяльності [41, с. 8]. Засвоєння практичної діяльності соціальної взаємодії дітей з ОФМ закликає соціум знаходити кошти, застосовувати спеціальні заходи і зусилля для включення їх у взаємини з соціумом. О. Таранченко робить висновок, що у зв'язку з цим існує необхідність в розробці комплексу заходів, що сприяють позитивній соціалізації та інтеграції даної категорії дітей в майбутньому в соціально економічний простір. Всі діти можуть бути успішними, якщо їм надається необхідна допомога, яка створює можливості комунікації в атмосфері емпатійності, толерантності, соціальної справедливості, співпраці. Надалі, успішна соціалізація і отримання освіти дітьми з ОФМ забезпечує їм повноцінну участь у житті суспільства [16, с. 76]. Отримання дітьми з ОФМ вмінь і навичок адаптації в соціумі є одним з основних і невід'ємних умов їх успішної соціалізації, забезпечення їх повноцінної участі в житті суспільства, ефективної самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності. Дуже важливим є вирішення питань, пов'язаних із забезпеченням тих необхідних умов, які дозволять даній категорії дітей включитися в повноцінний процес соціалізації поряд зі здоровими дітьми. Особливо це стосується учнів початкової школи. П. Якобсон зазначає, що школа для молодшого школяра спричиняє дуже багато нових видів переживань, яких не було в дошкільному віці. Це, зокрема, переживання пов'язані з перебуванням

в учнівській групі, спілкування з ровесниками, учителем, оцінка якого, похвала чи зауваження є дуже значущими для учня в такий період. [37, с.3]. Дана група дітей, особливо ті, які не відвідували дошкільний навчальний заклад у зв'язку зі своїми особливостями, дуже важко соціалізуються, таким чином розвиток комунікативної грамотності із кожним роком навчання дається їм все складніше. Спираючись на це, можна зазначити, що діти з ОФМ погано йдуть на контакт, майже не проявляють інтересу та активності до спілкування, формують у себе страх комунікації, у подальшому формують у себе комплекси та переживання. Тому важливими кроком є розуміння як батьків так і вчителів, що спілкування є основою розвитку дитини у цьому віці і вміння висловлювати свої думки та емоції є невід'ємною складовою гармонійного становлення особистості.

Отже, із зазначеного можна зробити висновок, що у дітей із ОФМ виникають ряд соціальних труднощів та проблем, які негативно впливають на соціалізацію та адаптацію таких дітей у соціумі, розвиток особистісних якостей та формування внутрішніх суперечностей та Я-концепції. Можна сказати, що такими основними проблемами є психологічні, соціальні, медичні, економічні, батьківська необізнаність. Подолання зазначених труднощів буде сприяти підвищенню рівня адаптації та соціалізації дітей з ОФМ у соціумі. На нашу думку, одним із таких напрямків є інклюзивна освіта - прогресивний спосіб навчання, який має великі перспективи в сучасному суспільстві, і це дає можливість, де кожна дитина з обмеженими можливостями здоров'я зможе реалізувати право на отримання якісної освіти, адаптованого до його можливостей і потреб, знайти своє місце в житті і реалізувати свій життєвий шанс і потенціал. Також можна сказати, що інклюзивна освіта розширює особистісні можливості всіх дітей, допомагає виробити такі якості, як гуманність, толерантність, готовність до допомоги. Інклюзивна освіта є принципово новою системою, де учні та педагоги працюють над спільною метою - доступним і якісним освітою для всіх без виключення дітей.

Спираючись на дослідження, можемо сказати, що найбільшою та значимою проблемою дітей з ОФМ в освітньому просторі є комунікативна. Сенс, якої полягає у труднощах спілкування, страху до комунікації та невміння конструювати діалог. Всі діти можуть вчитися - потрібно лише створити відповідні умови для їх навчання та допомогти у подоланні соціальних бар'єрів і конфліктів. Але, на нашу думку, для максимального подолання соціальних проблем дітей з ОФМ як у соціумі, так і у середовищі інклюзивної освіти потрібно реалізувати комплекс певних заходів із напрямків просвіти і з нормотипічними дітьми, профілактики, інформування та підготовки професійних кадрів, ґрунтуючись на певних правових засадах.

1.2. Правові засади соціальної та соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти

Соціальна робота з молодшими школярами ґрунтується на особливостях їхнього психофізіологічного розвитку та особливістю соціальної ситуації – навчанням у початковій школі. Як зазначають психологи, на цьому етапі провідною діяльністю стає навчальна, результатом якої всебічний розвиток особистості, формування вмінь та навичок, освоєння нових знань, підвищення навичок соціальної активності. Важливим фактором становлення школяра у цьому віці є вміння конструювати діалог, вступати у групову діяльність та вміння відстоювати власну точку зору. Також важливо зазначити, що діти цього віку вкрай емоційні, але поступово вони оволодівають вмінням керувати своїми емоціями та станами. Тому соціально-педагогічна діяльність спрямована на розвиток соціальності, адаптацію та соціалізацію молодших школярів.

Молодший шкільний вік є важливим етапом у становленні та формуванні моральної індивідуальності дитини, оскільки його основним змістом є оволодіння навичками орієнтації у своєму внутрішньому світі,

здатністю співвідносити загальні і часткові ролі, усвідомлювати й оцінювати своє місце в соціумі через комунікативні стосунки з іншими [14, с.59]. Досліджуючи праці Л. Занкова, можна визначити особливості комунікації у молодшому шкільному віці. Науковець визначає їх як «часові межі трьох етапів розвитку спілкування дітей» [29, с.11]. А саме:

1) емоційно-практичне спілкування з однолітками, що полягає у потребі молодших школярів перебувати у середовищі однокласників та демонструвати свої досягнення, заохочувати свою потребу у схваленні;

2) ситуативно-ділове спілкування реалізується у перебуванні в групі та прагненні до співпраці, підвищується потреба у визнанні, з'являється здорова конкуренція;

3) позаситуативне-особистісне спілкування, що проявляється у потребі більше перебувати у соціальному середовищі, проявляти соціальну активність та комунікацію, підвищується соціальний інтерес та потреба до співпраці з дорослими.

На нашу думку, важливим є також виокремлення комунікативних вмінь, характерних для молодших школярів. Л.Кузнецова виділяє наступні – вміння слухати; вміння активно слухати – це одне з опорних комунікативних навичок молодших школярів; вміння вербалізувати свої думки [17, с.59]. Таким чином, можна сказати, що навички комунікації у молодшому шкільному віці, а особливо у дітей з ОФМ потребують розвитку та постійної підтримки як з боку шкільного середовища так і з боку батьків.

Окремим специфічним суб'єктом соціальної роботи у школі виступають діти з ОФМ. Особливості роботи із ними передбачають їх всебічну підтримку з боку держави, дотримання конституційних прав. Погоджуємося з К. Бовкаш, що вони потребують не лише соціальної та медичної реабілітації, а й створення таких соціально-педагогічних умов в соціальному середовищі, за яких дитина з інвалідністю зможе реалізувати себе в суспільстві в повній мірі [13, с. 254]. Соціально-педагогічну діяльність досліджували І. Зверева, О. Безпалько, С. Григор'єв, М. Галагузова та багато

інших фахівців у сфері соціальної роботи. На думку В. Нікітіна, соціально-педагогічна діяльність полягає в забезпеченні спрямованої соціалізації особистості освітньо-виховними засобами, у передачі індивіду соціального досвіду людства, набутті чивідновленні соціальної орієнтації, соціального функціонування [22, с. 2]. В. Сластьонін підкреслює, що призначення соціально-педагогічної діяльності полягає в підвищенні ефективності процесу соціалізації, виховання, розвитку дітей, підлітків, молоді. В. Шакурова вважає, що соціально-педагогічна діяльність спрямована на реалізацію завдань соціального виховання та соціально-педагогічного захисту. Базуючись на теоретичних підходах Т. Алексеєнко, І. Зверєвої, А. Капської, В. Нікітіна, соціально-педагогічною можна вважати діяльність, спрямовану на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб чи відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини. Таким чином, на підставі аналізу наукових праць різних вчених можна надати визначення терміну соціально-педагогічна робота з дітьми – це реалізація різних видів соціальної реабілітації. У кожному конкретному випадку вона обумовлюється особливостями фізичного та психічного стану клієнта, класифікацією суб'єктів соціально-педагогічної діяльності, а також тими різновидами соціального обслуговування, яке здійснює конкретна держава чи громадська організація. [39, с. 123]. Соціально-педагогічна робота є невід'ємною частиною становлення особистості з ОФМ у сучасному суспільстві, а особливо в умовах інклюзивної освіти.

У дослідженнях С. Сорокоумової відзначається, що інклюзивна освіта намагається розробити підхід до викладання і навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб в навчанні і вихованні дітей. А також інклюзивна освіта передбачає, що різноманітності потреб учнів повинно відповідати освітнє середовище, найбільш сприятливе для них. В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного учня і, отже, навчання має бути організоване таким чином, щоб

задовольнити особливі потреби кожної дитини [31, с. 15]. Таким чином, один із напрямків підтримки інклюзивного середовища є соціально-педагогічний супровід цього процесу. За визначенням М. Рожкова, метою соціально-педагогічної діяльності є продуктивне сприяння людині в його адекватній соціалізації, що активізує його участь в перетворенні соціуму [18, с. 74]. Узагальнивши, можна визначити основні цілі соціально-педагогічної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, а саме: забезпечення можливості вести спосіб життя, що відповідає віку; допомога у максимальному пристосуванні дитини до навколишнього середовища і суспільства шляхом навчання навичкам самообслуговування; надання знань з професійного досвіду, участь в суспільно-корисній праці; посередницька допомога батькам таких дітей.

Концепції інклюзивної освіти будуються на переконанні, що всі діти повинні відвідувати однакові школи, незалежно від їх здібностей і можливостей, і визнання того, що всі діти є індивідуумами з різними потребами в навчанні. У наявних на сьогоднішній день правових документах чітко визначено, що організація інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями передбачає можливість їх навчання в будь-яких загальноосвітніх організаціях, розташованих за місцем проживання дитини, і в яких дітям надаватиметься необхідна корекційна допомога. Таке навчання не відриває дітей від сім'ї і дому та забезпечує їм постійне спілкування з рідними і близькими, з друзями, зі здоровими однолітками, що сприяє ефективному вирішенню проблем їх соціальної адаптації та інтеграції в суспільство. Разом дорослішаючи, діти вчаться приймати власні особливості і враховувати особливості інших людей [26, с.13].

Розглянемо детальніше нормативно-правове забезпечення соціальної роботи, зокрема соціально-педагогічної діяльності з дітьми з OFM, в умовах інклюзивної освіти. Законодавча база інклюзивної освіти ґрунтується на Загальній Декларації ООН про Права людини, яка була ухвалена у 1948 р., хоча вона і не мала прямого відношення до осіб з обмеженими

можливостями здоров'я, проте проголосила рівність прав «всіх людей без винятку», а, отже, і дітей з ОФМ. Основою для запровадження інклюзивної освіти є низка міжнародних та державних нормативно-правових документів, розглянемо їх детальніше.

Декларація про права інвалідів (ООН, 9.12.1975 р.) наголошує на рівності прав людей з інвалідністю із іншим працездатними особами, що надає їм можливість отримувати підтримку та допомогу із становлення у соціумі та суспільної інтеграції. У ній зазначено, що: «Інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх каліцтв або порушень, мають ті ж основні права, що й їхні співгромадяни того ж віку» [35, с. 60]. У цьому нормативно-правовому документі заявлено, що інваліди мають отримувати необхідну підтримку, яка б дала змогу максимально виявити свої можливості й здібності та прискорила процес їхньої інтеграції у суспільство. У цих міжнародних документах було вперше визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини **Конвенція про права дитини** (1989 р., ратифікована Постановою Верховної Ради України 27 лютого 1991 року) проголошує рівність прав усіх дітей, недискримінацію дітей з обмеженими функціональними можливостями, виокремлює цінність дитини та повноцінній її розвиток у суспільстві; Конвенція приписує кожній державі-учасниці обов'язки щодо забезпечення кожної дитини спеціальними заходами захисту та допомогою; доступом до таких послуг, як освіта та охорона здоров'я; можливостям розвивати свою особистість, здібності і таланти в повній мірі; можливість рости в середовищі щастя, любові і розуміння; інформацію та умови для участі в досягненні своїх прав доступним і активним способами. **Всесвітня декларація «Освіта для всіх»** (1990 р.) визначає повноцінне надання гарантованого права на освіту всім дітям без обмежень. **Саламанкська декларація та Програма дій** (1994 р.) проголошує щодо надання повноцінного права на освіту кожній людині у тому вигляді, в якому воно зафіксовано в загальній Декларації прав людини 1948 р. і регулює всесвітнє забезпечення цього права для всіх,

незважаючи на індивідуальні розбіжності; схвалення навчання в інклюзивних школах, а також надання підтримки розвитку освіти осіб з особливими потребами як невід'ємній частині всіх освітніх програм. Саме школи, як зазначається у цьому документі, мають стати взірцем для суспільства щодо орієнтації на задоволення потреб людей, соціуму, в якому з повагою ставляться до їхніх відмінностей [77, с. 22]. **Дакарська Декларація** (2000 р.) звертає увагу на пріоритетності навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями, доступ таких дітей до повноцінної освіти. **Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів** (20 грудня 1993 року) представляє шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти неповносправними особами та визнання інтегрованого навчального середовища, тобто звичайних масових шкіл, як пріоритетного. **Конвенція ООН про права інвалідів ст. 24** (2006 р., ратифікована Постановою Верховної Ради України 16.12.09) визнає права людей о ОФМ на отримання освіти без дискримінації та на основі рівності можливостей, держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях, надання людям з інвалідністю можливості освоювати життєві і соціалізуючі навички, щоб полегшити їх повну і рівну участь в процесі освіти і як членів місцевої громади. **Конвенція «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти»** (14.12.2016 р.), зазначає, що держави-учасниці дотримуються загальнодержавної політики, яка відповідає національним умовам для здійснення рівності можливостей і ставлення в галузі освіти і не тільки, подолання різних форм дискримінації та недопущення її проявів у суспільстві. **Резолюція 48 сесії ЮНЕСКО «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє»** (2008 р.) наголошує на важливості розвитку інклюзивної освіти та важливості їх впровадження у світі для повноцінного розвитку особистості дітей з обмеженими функціональними можливостями.

I. Зверева зазначає, що аналіз нормативно-правових актів розвинених країн довів, що міжнародна стратегія інклюзивної освіти спрямована на реалізацію права людини на освіту, формування інклюзивного суспільства,

трансформацію освітніх систем, підтримку державних стратегій інклюзивної освіти, модернізацію професійно-педагогічної підготовки учителя, розробку механізмів інвестування інклюзивної освіти [13, с. 35]. Програмні дії ЮНЕСКО полягають в розробці методологічних, організаційних, технологічних підходів переходу до моделі інклюзивної освіти. Це передбачає формування цілісної концепції інклюзивної освіти, формування міжнародної політики розвитку інклюзивної освіти, системи управління і підтримки національних стратегій інклюзивної освіти, популяризацію ідей інклюзивної освіти [33, с. 36]

В Україні інклюзивна освіта активно розвивається протягом останнього десятиліття. Вважаємо, що цей процес умовно поділяється на такі періоди: стихійний, або перехідний (1991–2003), інтеграційний (2003–2010), період «включення», або інклюзії (2010–2018). Ратифікація Україною Конвенції ООН «Про права дитини» врегулювала права на освіту дітей та молоді з особливими потребами. Відповідно до положень Саламанської декларації, почався процес формування державної законодавчої бази, популяризації міжнародних стандартів у цій сфері. Діяльність міжнародних і всеукраїнських фондів забезпечило інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній процес загальноосвітньої школи в Україні [6, с. 24].

Визнання в Україні інклюзії як ключа до забезпечення права на освіту осіб з порушеннями психофізичного розвитку підсилювалося за останні роки державними правовими актами:

- Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні 2010 р.
- Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» 2014р.
- Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» 2017р.
- Закон України «Про освіту» 2017р.; ст. 19, 20.

- Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова Українська школа» 2016р.,
- Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017 – 2026 роки (2017р.).
- Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 року №1224.
- Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 року №872.
- Положення про індивідуальну форму навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, затверджене Наказом Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 року №8.
- Наказ МОН України від 14 червня 2013 р. № 768 «План заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів».
- Порядок зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів загальної середньої освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти, затверджений наказом Міністерства освіти і науки України 01 серпня 2018 року № 831.

Усі ці нормативно-правові документи свідчать про зростання в державі розуміння та обізнаності про права осіб з інвалідністю на освіту. Передбачені цими документами заходи спрямовані на створення для учнів з особливими освітніми потребами умов для спільного з однолітками навчання: пристосоване освітнє середовище [23, с. 114].

На основі даних нормативно-правових актів А. Колупаєвою було визначено основні принципи інклюзивного навчання: цінність людини не залежить від його здібностей і досягнень; кожна людина здатна відчувати і

думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутим; всі люди потребують соціального розвитку; справжню освіту може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин; всі люди мають потребу в підтримці і в дружбі з однолітками; різноманітність підсилює всі сторони життя людини.

Варто зауважити, що основою для організації соціально-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі є Закон України «Про освіту» (1996 р.), в якому визначений статус провідного фахівця із соціального виховання – соціального педагога – в школі (ст. 22). Важливим аспектом діяльності соціального педагога в загальноосвітньому закладі інклюзивної орієнтації є здійснення ним соціально-педагогічного та соціально-оздоровчого супроводу учнів з особливими потребами: їхня соціальна адаптація серед ровесників, реабілітація, відновлювальне лікування, оздоровлення, організація відпочинку. Соціально-педагогічний супровід учнів з особливими потребами передбачає також індивідуальні заняття з соціальним педагогом [7, с. 352]. Мета соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями полягає в забезпеченні можливості вести активний спосіб життя, що відповідає віку; максимальному пристосуванню дитини до навколишнього середовища і до суспільства шляхом навчання навичкам самообслуговування, отримання знань професійного досвіду, участі в суспільно-корисній праці; в допомозі батькам таких дітей. [39, с. 54]. На думку Голоухова Г.Н. технологія роботи соціального педагога у наданні соціально-педагогічної допомоги повинна здійснюватися в декількох напрямках [41, с. 74].

По-перше, надання індивідуальної допомоги дитині з особливими освітніми потребами. Включає в себе наступні види роботи: допомога в адаптації до середовища здорових однолітків, проведення спільно з психологом діагностики, що дозволяє виявити рівень розумових здібностей дитини, її емоційну напругу, рівень тривожності, зону найближчого розвитку. Діагностика дає можливість усунути негативні впливи в класі, а

також надає допомогу в індивідуальному підході до дитини. Соціальний педагог спільно з класним керівником повинен залучати дитину з особливими потребами до участі в шкільних концертах, святах, змаганнях. Заходи спільного характеру дозволяють дітям з ООП самоствердитися, повірити в свої сили і можливості, а в здорових дітей виховують милосердя, терпимість, чуйність.

По-друге, робота з класним колективом. Соціальний педагог здійснює діяльність в даному напрямку спільно з психологом і класним керівником. Пояснює здоровим дітям, що учень з ООП є рівним учасником освітнього процесу.

По-третє, робота соціального педагога з сім'єю дитини з особливими потребами. Соціальний педагог використовує такі технології роботи: психологічна допомога, правове консультування батьків, матеріальна і побутова допомога, допомога батькам у взаємодії з різними центрами і установами. Батьки дитини з особливими потребами залучається соціальним педагогом до виховання і навчання своїх дітей всебічно розвиненими особистостями [38, с. 100].

Таким чином, проаналізовані нормативно-правові акти: загальнолюдські – Конвенція про права дитини; щодо інвалідів – Декларація про права інвалідів, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, Конвенція ООН про права інвалідів; стосовно інклюзивної освіти – Всесвітня декларація «Освіта для всіх», Саламанкська декларація та Програма дій, Дакарська Декларація; щодо соціально-педагогічної діяльності в школі - Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, Конвенція «Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», що регулюють соціально-педагогічну роботу з дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти передбачають розширення виховних та освітніх функцій, турботу про гуманізацію середовища, що оточує дитину.

Таким чином, нами було визначено основну проблему молодших школярів та дітей з ОФМ – це розвиток соціальних навичок та

комунікативної грамотності. На основі аналізу специфіки соціально-педагогічної роботи, змісту комунікативної грамотності молодших школярів й враховуючи особливості впровадження інклюзивної освіти, визначаємо наступні критерії комунікативної грамотності молодших школярів та дітей з ОФМ: мотиваційно-ціннісний критерій – свідчить на засвоєння навичок усвідомленого ставлення до соціальної дійсності та позитивно сформованої самооцінки.; емоційно-вольовий критерій – вказує на необхідність становлення у дітей навичок щодо контролю емоцій і подолання страху соціальних відносин; поведінковий критерій – важливий для нашого дослідження, оскільки здатність до контролю власної поведінки та вміння працювати у групі є невід’ємною складовою соціального становлення особистості, особливо у молодшому шкільному віці.

Так для учнів 2-3 класів змістовними компонентами комунікативної грамотності за вказаними критеріями є:

1) усвідомлене ставлення до соціальної дійсності; розуміння ціннісних орієнтацій; позитивне ставлення до навчального процесу; позитивно сформована самооцінка;

2) вміння контролювати свої емоції; подолання страху соціальних відносин; освоєння вміння висловлювати і розуміти почуття оточуючих людей; формування емоційної стійкості, довільної регуляції діяльності;

3) контроль власної поведінки; вміння обирати правильні форми поведінки залежно від ситуацій; розвиток навичок групової діяльності; формування навичок позитивної комунікації з однолітками; становлення самостійності.

Таблиця 1.2

Критерії та показники сформованих навичок комунікативної грамотності у молодших школярів

Критерій	Показник	Діагностичний інструментарій
<i>Мотиваційно-ціннісний</i>	Усвідомлене ставлення до соціальної дійсності; розуміння ціннісних орієнтацій; позитивне ставлення до	Карта спостережень (додаток Б). Оцінка шкільної

	навчального процесу; позитивно сформована самооцінка.	мотивації (додаток В).
<i>Емоційно-вольовий</i>	Вміння контролювати свої емоції; подолання страху соціальних відносин; освоєння вміння висловлювати і розуміти почуття оточуючих людей; формування емоційної стійкості, довільної регуляції діяльності.	Карта спостережень (додаток Б). Проективна методика «Обери обличчя» Р. Теммл, М. Дорки (додаток Г).
<i>Поведінковий</i>	Контроль власної поведінки; вміння обирати правильні форми поведінки залежно від ситуацій; розвиток навичок групової діяльності; формування навичок позитивної комунікації з однолітками; становлення самостійності.	Карта спостережень (додаток Б). Методика «Мій клас» (додаток Д).

Отже, соціально-педагогічна робота з молодшими школярами, а особливо із дітьми з ОФМ в умовах інклюзивного навчання включає соціалізацію та адаптацію дітей в загальноосвітнє середовище. Соціалізація дітей з особливими потребами полягає в інтеграції таких дітей у суспільство, що передбачає засвоєння певних цінностей і загальноприйнятих норм поведінки необхідних для життя в суспільстві, шляхом проведення соціально-педагогічного супроводу дітей з особливостями у розвитку.

1.3. Сучасний стан соціально-педагогічної роботи з молодшими школярами, зокрема із дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти

Соціально-педагогічна робота із молодшими школярами в загальноосвітньому закладі включає такі напрямки – підготовка дітей до навчання; супровід процесу адаптації та соціалізації; профілактика у томі числі розвиток соціальних навичок; безпосереднє консультування дітей; сприяння створенню позитивної атмосфери у класі; попередження негативних проявів у дитячому середовищі; робота із проблемними категоріями; робота із батьками. Як зазначає А. Мудрик, сприятливі для розвитку молодших школярів такі особливості діяльності [5, с. 74]: добровільність участі, активність і самостійність дітей, творчість;

особистісна орієнтованість роботи педагога, опора на ціннісні відносини, співробітництво однолітків і представників різних вікових груп; системність, що передбачає взаємодію ряду засобів, методів, прийомів і форм, взаємозв'язок у цілісному педагогічному процесі навчальної та поза навчальної діяльності. При соціально-педагогічній роботі з молодшими школярами здійснюється їх всебічне виховання, а саме – моральне, етичне та естетичне, екологічне, трудове, фізичне, а також патріотичне. Дуже важливим напрямком у роботі соціального педагога є – сприяння соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями в системі інклюзивної освіти.

В. Бондар підкреслює, що включення дітей з обмеженими функціональними можливостями в середовище звичайних однолітків в системі освіти – процес інклюзії – є відображенням часу і являє собою реалізацію прав дітей на освіту відповідно до законодавства, яке повинно ґрунтуватися на певних соціально-педагогічних принципах: дотримання інтересів дитини (принцип визначає позицію фахівця, який покликаний вирішувати проблему дитини з максимальною користю і в інтересах дитини); безперервність (принцип гарантує дитині і її батькам або законним представникам безперервність допомоги); варіативність (принцип передбачає створення варіативних умов для отримання освіти дітьми, що мають різні вади у фізичному і (або) психічному розвитку; рекомендаційний характер надання допомоги (принцип забезпечує дотримання гарантованих законодавством прав батьків дітей з обмеженими функціональними можливостями здоров'я вибирати форми здобуття дітьми освіти, освітні установи, захищати законні права та інтереси дітей, включаючи обов'язкове узгодження з батьками (законними представниками) питання про направлення (переведення) дітей в спеціальні (корекційні) освітні установи (класи, групи); принцип інтегрованості в загальне освітнє середовище (передбачає включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в спільну навчальну та виховну діяльність класу, освітнього закладу); принцип

взаємодії з соціальними партнерами (забезпечує можливість співпраці з соціально-культурними установами з питань наступності навчання, розвитку, соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями здоров'я); принцип створення ситуації успіху (передбачає створення умов для розкриття індивідуальних здібностей дітей з обмеженими можливостями здоров'я в урочній та позаурочній діяльності) [40, с. 41].

У сучасній соціально-педагогічній літературі теоретичні положення, що розкривають соціально-педагогічні закономірності діяльності соціального педагога представлено у працях І. Зверевої, А. Капської, В. Ляшенка, В. Тесленка, С. Харченка та ін.. Разом з тим, наукові джерела свідчать, що закономірності життєдіяльності навчання і виховання дітей з особливими можливостями здоров'я пов'язані з педагогічною діяльністю у межах спеціальних навчальних закладах (В. Бондар, А. Висоцька, В. Засенко, В. Золотоверх, Н. Кравець та ін.). Основна мета соціально-педагогічної допомоги дитині з ООП - ціннісний розвиток дитини як особистості в межах її психофізичних можливостей за допомогою комплексу різноманітних соціально-педагогічних засобів. Надання дитині з ООП соціально-педагогічної допомоги виражається в зниженні ступеня її емоційно-психічної напруги, викликаного дефектом і його наслідками; зняття у неї страху в спілкуванні з однолітками і дорослими; зміцненні здатності дитини до довільних дій і вольових зусиль, надання їй впевненості в своїх силах і можливостях в навчанні, ігрової діяльності, спілкуванні і праці [19, с. 320].

Аналіз досліджень цієї проблеми вітчизняними науковцями дає змогу виділити основні положення соціально-педагогічної діяльності у різних країнах світу (Великобританія, Німеччина, Франція, Швеція).

У Великобританії соціальна робота у школі ґрунтується на виявленні жорстокого поводження із дітьми і вживання необхідних заходів. Найцікавішим є те, що в цій країні соціальні педагоги є не співробітниками школи, а фахівцями соціальних служб. Найважливішим обов'язком соціального педагога є повна підтримка дітей, батьків та супровід освітнього

процесу, а також безпосередня робота із дітьми з ОФМ та їх соціалізація. У Німеччині соціальний педагог – це фахівець, який зайнятий у сфері виховної роботи та здійснює свою діяльність у різних напрямках (підтримка дітей та батьків, соціальний захист, безпосередня робота із дітьми з ОФМ, консультування та сприяння адаптації дітей у шкільному середовищі). У Франції соціальна робота здійснюється у двох напрямках (перший – соціально-педагогічна робота, що включає лише освітні завдання, другий – безпосередня робота із сім'ями). Тут діють численні організації соціальної підтримки та захисту дітей і молоді. Дуже специфічною формою соціально-педагогічної діяльності у Франції є діяльність педагогічних аніматорів, що пріє вільному і автономному самовизначенню особистості у групі і самовизначенню груп. Вона створює сприятливі умови для пошуку правильного вирішення проблем і є таким чином, свого роду, школою справжнього громадянського становлення особистості [28, с. 147]. У Швеції дуже велику роль у соціальній роботі надано кризовим центрам, що сприяють у вирішенні проблем соціального захисту, а окремі центри направлені на безпосередню роботу лише з дітьми із ОФМ.

Дослідження соціально-педагогічної діяльності в контексті інклюзивної педагогіки проходить на засадах процесу організації навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних навчальних закладах; проблем соціалізації і реабілітації; теоретичного аналізу зарубіжних учених (Н. Малофеев, Н. Назарова, Л. Шипицина, Т. Фуряєва та ін.). Педагоги (М. Семаго, Т. Дмитрієва та ін.) оцінюють інклюзивну освіту як інноваційну систему. Якщо досліджувати сучасний стан соціально-педагогічної роботи з дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти можна зазначити, що велика увага приділена основним формам, методам і заходам щодо роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями. Загалом у літературі виділяються такі основні функції соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти, які нами було проаналізовано та досліджено:

1) **рефлексивно-діагностична функція** передбачає вивчення особистості самої дитини, стан її інтелектуальної, емоційної, вольової та інших сфер, соціального середовища у взаємодії з яким вона знаходиться. Вивчаються можливості і наявні у дитини здібності, особливості течії її захворювання, ступінь впливу наявного дефекту на загальний рівень розвитку і сприйняття свого «я», взаємини дитини з найближчим оточенням, її становище в сім'ї та можливості включення в дитячу групу. Можемо стверджувати, що здійснення діагностичної функції передбачає також дослідження сімейних відносин, взаємодії дитини з обмеженими функціоналами можливостями з членами сім'ї;

2) **прогностична функція** – це визначення потенційних можливостей дитини з ООП до навчання, шляхів розвитку особистості і середовища з метою виявлення позитивних і негативних чинників даного процесу. Прогнозування базується на вивченні фахівцем особливостей дефекту, що є у дитини, впливу його на життєдіяльність і тенденції розвитку наслідків дефекту. Воно може здійснюватися в процесі навчальної, виховної та корекційно-реабілітаційної роботи.;

3) **корекційно-реабілітаційна функція** передбачає здійснення процесу соціально-педагогічної допомоги, корекцію травмуючих впливів на дитину і нейтралізацію чинників, що викликають вторинні або психологічні наслідки дефекту. Корекція тісно взаємопов'язана з реабілітацією дітей з ООП. В процесі реабілітації компенсуються функції, порушені хворобою. Соціальна реабілітація пов'язана з цілеспрямованим процесом повернення дитини, яка отримала інвалідність або має ті чи інші життєві обмеження, в продуктивне повноцінне соціальне життя, з включенням його в систему суспільних відносин і передбачає створення для цього оптимальних умов, а також комплексу засобів, спрямованих на цілісний розвиток дитини як особистості в межах її психофізичних можливостей. Соціально-реабілітаційних компонент допомоги дітям-інвалідам реалізується на основі індивідуальних програм соціальної реабілітації. На нашу думку, ця функція є

найбільш важливою та невід'ємною для повноцінної адаптації та соціалізації дитини у суспільстві;

4) **розвиваюча функція** діяльності соціального педагога реалізується в тісному взаємозв'язку з корекційно-реабілітаційною функцією і орієнтує фахівця на різнобічний розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і наслідків, обумовлених дефектом, а також на ефективне формування особистого досвіду, починаючи з самих ранніх стадій розвитку. При цьому робота організовується таким чином, щоб забезпечити цілісний вплив на особистість у всьому різноманітті мотиваційних, інтелектуальних, емоційно-вольових та інших проявів особистості. Зміст розвиваючої роботи визначається особливостями сенситивних періодів вікового розвитку, необхідністю формування тих психічних новоутворень і властивостей особистості, які на даному етапі найбільш актуальні. Важливою особливістю розвиваючої, як і корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з ООП, є складання індивідуальних програм особистісного розвитку;

5) **освітньо-адаптаційна функція**, завдання якої полягає в наданні допомоги в адаптації дитини з ООП до освітньої установи. На першому етапі здійснюється підготовка дитини і членів її сім'ї до навчання в громадській установі. Необхідно сформувати у дитини бажання йти вчитися разом із нормотипічними дітьми, затвердити його віру в свої сили і можливості. Робота з сім'єю дитини з ООП на даному етапі - важливий напрямок роботи, оскільки в цілому суб'єктивна готовність членів сім'ї дозволяє підтримати дитину і затвердити її бажання вчитися. Другим етапом надання соціально-педагогічної допомоги є етап вирішення виникаючих у дитини в процесі навчання проблем. Далі реалізується етап адаптації в дитячому колективі і розвиток компенсаторних механізмів, які передбачають своєчасну допомогу дитині на основі постійного відстеження змін в процесі його розвитку;

6) **посередницьку функцію** зазвичай здійснюють між дитиною з ООП, його сім'єю та іншими фахівцями, установами і суспільством в цілому,

тобто координатором всіх послуг (соціальних, фінансових, юридичних, медичних, психологічних та ін.);

7) **захисно-правова функція** полягає в тому, що використовується весь комплекс правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів учнів і їх об'єднань; сприяє вживанню заходів державного примусу і реалізації юридичної відповідальності осіб, які допускають прямі або опосередковані протиправні впливи на дітей; взаємодіє з органами соціального захисту і допомоги. Таким чином, здійснення захисно-правової функції передбачає створення умов, забезпечення захисту і реалізації прав дитини та середовища, формування особистості на основі міжнародної та державної нормативно-правової бази;

8) **інформаційно-консультаційна функція** – фахівець здійснює індивідуальне та групове консультування, організує і проводить консультації з питань вирішення проблемних ситуацій, конфліктів, зняття стресу, специфіки виховання дітей в сім'ї, дотримання прав і обов'язків, пільг та допомог, пропонує можливі варіанти вирішення проблем учасників освітнього процесу, забезпечує соціальну допомогу та підтримку, використовуючи всю сукупність правових можливостей і коштів. Виявляючи проблеми і труднощі в сфері сім'ї, спілкування і відносин людей, зазвичай соціальний педагог диференціює виявлені проблеми;

9) **організаційно-комунікативна функція** пов'язана з наданням допомоги дітям з ОФМ в організації їх дозвіллево-культурної діяльності. Соціальний педагог (або інший фахівець) сам виступає в керівником щодо організації діяльності з дітьми, або залучає до фахівців різного профілю, які забезпечують художньо-естетичну, спортивно-оздоровчу та інші види організації вільного часу з дітьми з ОФМ;

10) **соціально-терапевтична функція** полягає в турботі про забезпечення позитивного емоційного стану дітей з надання їм і батькам допомоги у вирішенні міжособистісних конфліктів, знятті депресивного стану, сприянні в створенні ситуацій успіху;

11) **попереджувально-профілактична функція** передбачає розробку заходів щодо попередження розвитку і подолання негативних явищ, здатних порушити або утруднити хід позитивного процесу розвитку особистості дитини, соціальної ізольованості дітей і їх сімей, з профілактики їх правопорушень, а також протиправних дій по відношенню до дітей з обмеженими функціональними можливостями та їх сім'ям з боку соціального оточення;

12) **дослідницько-творча функція** пов'язана з розширенням сфери інноваційної діяльності. Реалізація даної функції передбачає творче ставлення до педагогічних явищ, володіння вміннями евристичного пошуку і методами науково-педагогічного дослідження, аналізу власного досвіду і досвіду інших [9, с. 231].

При реалізації інклюзивного навчання у сучасному суспільстві можна виокремити його істотні переваги. Діти з особливостями розвитку демонструють більш високий рівень соціальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками в інклюзивному середовищі в порівнянні з дітьми, які перебувають в спеціальних школах. Це стає особливо очевидним, якщо фахівці в школі цілеспрямовано підтримують соціалізацію, і якщо кількість дітей з ОФМ знаходиться в природній пропорції по відношенню до решти учнів в цілому [14, с. 16]. У інклюзивному середовищі діти з особливостями розвитку мають більш насичені навчальні програми. Результатом цього стає поліпшення навичок і академічних досягнень. Соціальне прийняття дітей з ОФМ поліпшується за рахунок характерного для інклюзивних класів навчання в малих групах. Як підкреслює І. Гевко, інклюзивна освіта сьогодні з повним правом може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України.

Впровадження інклюзивної освіти і її сучасний стан характеризується наступними напрямками [29, с. 112]. .

1. Інклюзивна освіта допомагає боротися з дискримінацією і боязною відмінностей, привчає дітей і дорослих цінувати, приймати і розуміти різноманіття і різницю між людьми замість того, щоб намагатися їх змінити.

2. Інклюзія заохочує досягнення, доводячи, що всі діти можуть бути успішними, якщо їм надається необхідна допомога.

3. Інклюзивна освіта надає можливість соціалізації в атмосфері співчуття, рівності, соціальної справедливості, співпраці, єдності та позитивного ставлення.

4. Інклюзія розширює професійні знання педагогів. Така освіта вимагає нових і більш гнучких способів викладання, розробки навчальних програм, які були б максимально ефективні для всіх дітей.

Але не дивлячись на багато позитивних моментів впровадження інклюзії, також можна виділити певні недоліки та протиріччя щодо повної реалізації цієї системи освіти у сучасному суспільстві. Недоліки та протиріччя впровадження системи інклюзивної освіти досліджували В. Шнайдер (теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження), Т. Лорман (позитивні та негативні сторони інклюзії), А. Колупаєва (уніфікованість системи інклюзивної освіти),

1. Проблема недостатності матеріально-технічної бази. В школах майже немає спеціального обладнання загального та індивідуального користування.

2. Брак вузьких фахівців - логопедів, психологів, дефектологів, спеціалістів лікувальної фізкультури (ЛФК) – для супроводу інклюзивного навчання.

3. Проблема професійної та психологічної неготовності загальних педагогів до роботи з дітьми з ОФМ (недостатнє володіння спеціальними методами, прийомами, засобами навчання, професійна невпевненість).

4. Недостатня забезпеченість навчально-методичною літературою та дидактичними матеріалами, програмами для роботи з дітьми з ОФМ.

5. Соціокультурні та соціальні обмеження, зумовлені особливостями масової та індивідуальної свідомості людей по відношенню до людей з інвалідністю в суспільстві [34, с. 13].

В Україні реалізація інклюзивного підходу до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку розглядається вченими в контексті перспектив і можливостей подальшого розвитку системи спеціальної освіти. А. Колупаєва робить висновок, що важливою умовою ефективності освітнього інтегрування є педагогічна робота, спрямована на формування у здорових учнів адекватних уявлень про однолітків з порушеннями психофізичного розвитку, яка скерована на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної і емоційної депривації.

Отже, проаналізувавши літературні джерела щодо сучасного стану соціально-педагогічної роботи з дітьми з ОФМ в умовах інклюзії можна сказати, що для успішної інтеграції в освітній простір таких дітей в нашій країні повинна бути чітко організована та поетапно функціонувати система спеціалізованої соціально-педагогічної і психологічної допомоги особливим дітям, які навчаються в загальноосвітньому закладі. Тому однією з умов ефективності інтеграції дитини з ОФМ в загальноосвітньому закладі з інклюзією повинна стати системна соціально-педагогічна робота з нормотипічними дітьми та їх батьками. У будь-якому випадку, переваги інклюзії значно перевищують недоліки цього процесу, і найкращою перевіркою «правильності» інклюзивних підходів в освіті будуть її результати.

Висновки до розділу 1

Здійснене у першому розділі дослідження щодо особливостей молодших школярів, дітей з ОФМ дозволяє дійти висновків, що соціальна робота з дітьми з ОФМ та їхніми сім'ями вимагає особливого уваги та подальшої соціально-педагогічної підтримки. Актуальність даної теми можна позначити тим, що така професія, як соціальна робота пов'язана з різними

категоріями громадян, для кожної з яких існує свій підхід і своя специфіка діяльності. Безумовно, існують загальні моменти, але є і особливості роботи з конкретним об'єктом соціальної роботи. Особливістю можна вважати той факт, що діяльність фахівця із соціальної роботи або соціального педагога, особливо в умовах інклюзивної спрямована не тільки на дитину з ОФМ, але і на соціальне оточення, включаючи комплекс різних заходів задля рішенням проблем сім'ї.

Досліджуючи дану тему, ми можемо підкреслити, що у дітей з ОФМ виникають певні проблеми та труднощі під час адаптації та соціалізації, основні з яких – педагогічні, медичні, освітні, економічні, соціальні. Таким чином, багато родин, які виховують таких дітей не справляються самостійно із їх вирішенням, у зв'язку із вище сказаним, сучасне суспільство розробило та впроваджує систему інклюзивної освіти для всебічного розвитку можливостей дітей з ОФМ.

Інклюзивна освіта - процес розвитку загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти для дітей з обмеженими функціональними можливостями [18, с. 4]. Аналізуючи стан інклюзивної освіти на справжній момент, можна говорити не тільки як про інноваційний процес, що дозволяє здійснювати навчання і виховання дітей з різними стартовими можливостями на різних щаблях освітньої вертикалі. Цей напрямок потужно впливає і на розвиток самого освітнього процесу, в значній мірі змінюючи відносини між його учасниками. Розробляються стратегії психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та технології супроводу, що дозволяють вибудовувати відносини всіх учасників освітнього процесу на основі поваги їх прав та особливостей. Все це забезпечує і подальшу гуманізацію освіти, і формування професійної педагогічної спільноти нового типу. Діти з ОФМ мають труднощі в самообслуговуванні, спілкуванні та навчанні. Будь-яка дитина з ОФМ через неможливість повноцінного контакту з навколишнім світом та однолітками,

відсутністю повноцінного життєвого досвіду, залишаючись наодинці з самим собою, починає відчувати себе самотнім та неповноцінним. Таким чином, важливо створити для цих дітей умови для розвитку їх потенційних можливостей у різних напрямках соціально-педагогічного характеру. Особливо важливими є теоретичні основи та узагальнення досвіду соціально-педагогічної роботи у Великобританії, Німеччині, Франції, Швеції дозволили обґрунтувати систему соціальної роботи із молодшими школярами, зокрема із дітьми з ОФМ.

Підсумовуючи перший розділ, можна визначити, що основною проблемою молодших школярів, а особливо дітей з ОФМ в умовах інклюзивної освіти є комунікативна проблема. Варто зазначити, що комунікація для дітей у цьому віці є дуже значимою, а у дітей з ОФМ в початковій школі майже не сформовані або погано розвинені комунікативні здібності, що включають систему соціальних цінностей та норм поведінки у суспільстві. Це можна пояснити тим, що дана категорія дітей є специфічною у виявленні комунікації як до однолітків, так і до інших реципієнтів. Як зазначає Н. Жирнова, комунікація є найважливішим чинником розвитку дітей, оскільки в процесі спілкування дитина набуває досвіду, засвоює нові знання [17, с. 8]. Таким чином, дана проблема є основною, яку школа тобто освітній простір повинен допомогти подолати дітям з ОФМ. Особливо, комунікативна освіченість та грамотність є незамінним шаблоном соціально активної людини у наш час. На нашу думку, існуюча потреба в інклюзивній освіті для становлення сучасного гуманного суспільства є величезна оскільки із кожним роком інклюзивних класів стає ще більше, а дітям з ОФМ важко адаптуватися до вимог сучасного шкільного середовища. Таким чином, необхідно розвивати соціально-педагогічний напрямок у системі становлення інклюзивної освіти. О. Акімова визначає мету інклюзивної освіти в досягненні всіма дітьми певного суспільного статусу і затвердження своєї соціальної значимості. Це відноситься і до дітей з ОФМ. Як зазначають науковці, спільне навчання дітей з різними психофізіологічними

можливостями – це спроба надати впевненість в своїх силах дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Діти з ОФМ потребують не тільки особливого ставлення і підтримки, але також включення компенсаторних механізмів, розвитку своїх здібностей і досягнення успіхів при навчанні в ЗЗСО.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОГРАМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ, ЗОКРЕМА З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

2.1. Обґрунтування програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема із дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти

Для діагностики сучасного стану проблеми, подальших обґрунтування та реалізації соціально-педагогічної програми було обрано Криворізьку гімназію №14 Криворізької міської ради (КГ №14) та Криворізьку гімназію №58 (КГ №58) Криворізької міської ради. Вибір загальноосвітніх навчальних закладів, зумовлений тим, що дані гімназії фокусують свою діяльність на створенні і розвитку позитивних умов для формування особистості дитини з ОФМ, реалізують певні програми та заходи щодо підвищення соціальної активності дітей з ОФМ, а також навчальні заклади територіально знаходяться у межах одного району.

Одним із основних напрямів навчально-виховної роботи КГ №14 є: «створення комфортного освітнього простору для всіх дітей (включаючи дітей з ОФМ)» [23]. Провідним напрямком навчально-виховної роботи КГ №58 є: «побудова та реалізація стратегій успішного інклюзивного навчання» [24].

У період роботи у КГ №14 всього навчалось 223 дитини, 20 дітей з обмеженими функціональними можливостями, 16 з яких навчаються в інклюзивних класах та 4 – за індивідуальною формою навчання; у КГ №58 всього – 248 дітей, 18 дітей з ОФМ, 8 – за інклюзивною формою та 10 – за індивідуальною формою навчання. В кадровий склад гімназій, крім основних педагогів та адміністрації також входить соціальний педагог, практичний

психолог, корекційні педагоги та асистенти вчителів в інклюзивних класах, що забезпечує повну підтримку учнів з ОФМ та їх батьків під час навчального процесу. Таким чином, реалізується супровід навчального процесу за інклюзивною та індивідуальною формами навчання дітей у даних загальноосвітніх закладах міста.

Дані гімназії в напрямку інклюзії працюють уже четвертий рік та їх успішність зумовлена низкою причин:

- відповідна матеріально-технічна база для навчання дітей з ОФМ (фінансована GIZ);
- розташування важливих об'єктів та приміщень на 1 поверсі будівлі;
- невелика кількість класів та учнів дозволяє створити безпечне освітнє середовище;
- використання під час навчання візуальних засобів (включаючи технічну підтримку);
- кімната релаксації та куточки психоемоційного розвантаження у класах;
- безпосередній супровід процесу навчання психологічною службою закладу.

Дослідження реального стану розвитку комунікативної грамотності дітей початкової школи відбувалося у два етапи:

- 1) діагностика діяльності ЗЗСО щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ, їх спрямованість на розвиток соціальної грамотності учнів 2-3 класів початкової школи;
- 2) діагностика рівня розвитку комунікативної грамотності дітей 2-3 класу, зокрема дітей з ОФМ.

Таким, чином діагностика діяльності ЗЗСО була проведена у формі аналізу документації (план виховної роботи класних керівників, план роботи річний практичного психолога і соціального педагога, бібліотекаря на проведення заходів із розвитку комунікативної грамотності) та індивідуальні

бесіди із вчителями, психологічною службою, адміністрацією та батьками дітей з ОФМ. Проаналізувавши вищевказану документацію, можна констатувати, що в документації класних керівників гімназії №14 та гімназії №58 виявлено невелику кількість соціально-педагогічних заходів, які б проводилися протягом усього навчального року для розвитку у молодших школярів, а особливо у дітей з ОФМ комунікації. Зазначимо, що велика кількість заходів на розвиток позитивної соціалізації та командної (групової) роботи проводяться психологічною службою КГ №14, що є позитивною тенденцією. Робота на даному етапі реалізується методами аналізу документів, опитуванням класних керівників та невключеним спостереженням, що дасть змогу оцінити проблематику в реальних умовах та у звичному соціальному середовищі для об'єктів. Дуже важливим є те, що обрані ЗЗСО сприяють формуванню у дітей соціальних навичок, але використовують потенціал, як вчителів, так і дітей не повністю.

Для діагностики обізнаності адміністрації та вчителів-предметників навчальних закладів (всього 83 особи) щодо розвитку та сформованих навичок комунікації у дітей, а особливо у дітей з ОФМ розроблено також індивідуальну бесіду. Необхідно зазначити, що переважна більшість (гімназії № 14 – 81%, гімназії № 58 – 79%) вчителів визнають, що у молодших школярів загалом, а також у дітей з ОФМ майже не сформовані комунікативні навички (або низько сформовані), але вказують що школа є основним соціальним інститутом, де їх можна прищеплювати та розвивати. Але вчителі (гімназії № 14 – 66%, гімназії № 58 – 49%) не знають інноваційних, цікавих та дієвих форм роботи з дітьми на розвиток комунікативної компетентності, зокрема із дітьми з ОФМ. Отже, можемо визначити, що представники загальноосвітніх навчальних закладів визнають проблему низького розвитку рівня комунікативної грамотності молодших школярів та мають потребу у визначенні і реалізації нових форм роботи із молодшими школярами, а також із дітьми з ОФМ.

Для батьків молодших школярів щодо розвитку комунікативних навичок було розроблено анонімну анкету і продіагностовано 385 батьків. Дані діагностики батьків молодших школярів свідчать про те, що більшість батьків знають про труднощі, які виникають у сучасних молодших школярів під час спілкування і намагаються допомогти у їх вирішенні (73 % опитаних); деякі батьки вказали, що саме у школі мають сформуватися навички соціальної активності (41%); але майже всі вказали, що у більшій половині дітей початкової школи виявляється низький рівень комунікативної грамотності (88%); певна кількість батьків визначила, що школа недостатньо впливає на формування комунікативних навичок у дітей з ОФМ (57%); майже всі батьки вказали на те, що дітей з ОФМ потрібно активніше залучати у групову роботу (95%).

Таким чином, можемо зробити висновок, що загалом формування комунікативних вмінь та навичок у молодших школярів потребує активного супроводу та розвитку, особливо у дітей з ОФМ; представники ЗОНЗ (адміністрація, вчителі, класні керівники, бібліотекарі, психологічна служба), батьки молодших школярів, в цілому, зазначили що школа є основним осередком адаптації, соціалізації та засвоєння комунікативних навичок. Особливо, зазначимо, що вчителі прагнуть до розвитку своїх професійних компетентностей у напрямку роботи із дітьми з ОФМ.

2) У діагностиці рівня розвитку комунікативної грамотності брали участь учні 2-3 класів ЗЗСО №58 та ЗЗСО №14 (учнів 2-3 класу), у кількості 192 чоловік, 10 з яких навчаються за інклюзивною формою навчання: ЗОНЗ №58 – 119 осіб (4 дитини з ОФМ), ЗОНЗ №14 – 73 особи (6 дітей з ОФМ).

Метою даного етапу є безпосереднє дослідження діагностики рівня розвитку комунікативної грамотності учнів за певними сформульованими та визначеними критеріями і показниками розвитку навичок комунікативної грамотності молодших школярів у таблиці 1.2. Нами було створено 3 карти спостережень щодо визначення рівня кожного із показників, а також підібраний інший діагностичний інструментарій. Спільно із класним

керівником та вчителями-предметниками, що викладають у молодшій школі, а також психологічною службою було заповнено карти спостережень та продіагностовано учнів, деталі діагностики представлені нижче. За результатами можемо визначити рівень сформованих критеріїв навичок щодо комунікативної грамотності учнів 2-3 класів.

Проведення первинної діагностики щодо мотиваційно-ціннісного критерію, за допомогою карти спостережень та анкети щодо оцінки шкільної мотивації у учнів визначило, що у КГ № 58 - 31,2 % дітей не може звернутися за допомогою до дорослого, а у КГ №14 – 37%; 83,3% учнів КГ №58 - виконують домашні завдання та відповідають на уроках, а у КГ №14 – 80% таких дітей; 54% учнів КГ №58 і 65% КГ №14 - виявили позитивне ставлення до навчання, а 25% КГ №58 – нейтральне і 17% КГ №14; виконують доручення лише 32% учнів із КГ №58 і 41% КГ №14; високий рівень шкільної мотивації визначений у 20,3% дітей КГ №58 і 19% у КГ №14, добрий рівень – 30,8% у КГ №58 і 31% у КГ №14, позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше позашкільною діяльністю у КГ №58 – 27,8% і 33% у КГ №14, низька шкільна мотивація виявлена у 19% учнів КГ №58 і 15% КГ №14, а взагалі негативне ставлення до школи лише у 2,1% учнів КГ №58 та 2% у КГ №14 відповідно. У всіх дітей з ОФМ виявлений добрий рівень шкільної мотивації. Відповідні дані представлені у порівняльній діаграмі 2.1.

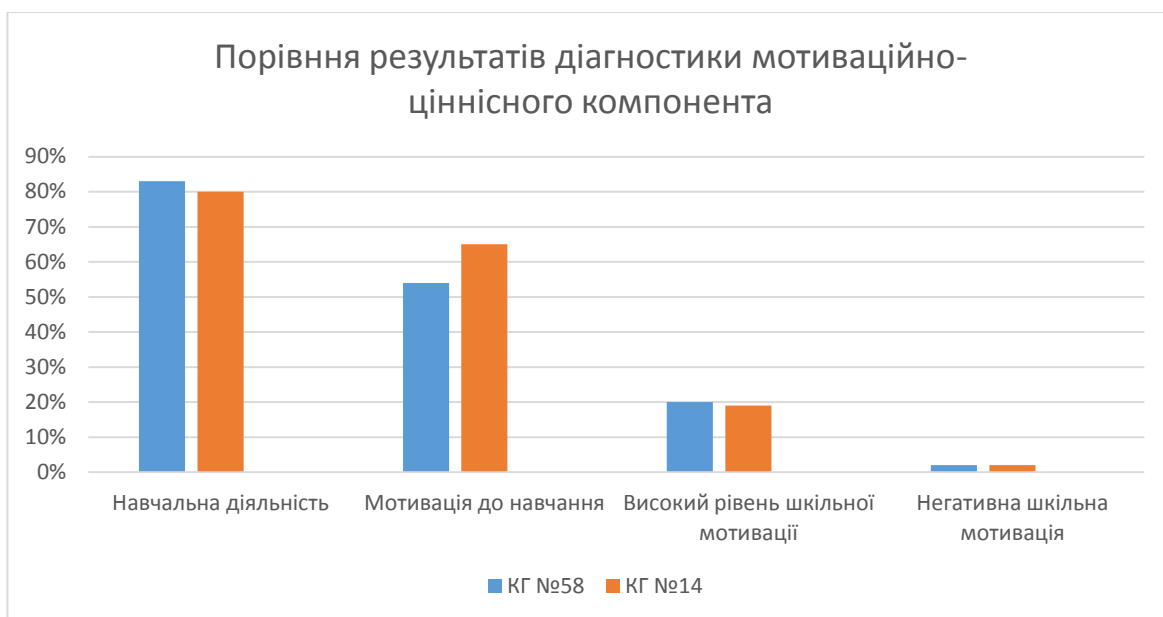


Рисунок 2.1. Діаграма порівняння результатів

Діагностика емоційно-вольового критерію за допомогою карти спостережень та проєктивної методика «Обери обличчя» Р. Теммла, М. Дорки вказала, що 53% учням КГ №58 важко контролювати свої емоції, у КГ №14 – 46% таких учнів; але 80,1% КГ №58 впевнено себе відчують у класі серед однолітків, відповідно у КГ №14 – 74%; 20,5% осіб КГ №58 відчують себе відстороненими від колективу, у КГ №14 таких дітей виявлено – 17,5%; високий рівень тривожності виявлено у 20% опитаних із КГ №58 і 16% із КГ №14; середній – 30% КГ №58 і 33% КГ №14; слабкий – 50% учнів КГ №58 і 51% у КГ №14 відповідно. Дітям з ОФМ важко контролювати свої емоції (КГ №58 – 70% у КГ №14 – 83%) та проявляється високий рівень тривожності (у КГ №58 – 95%, у КГ №14 – 86%), що зазначено у діаграмі 2.2.

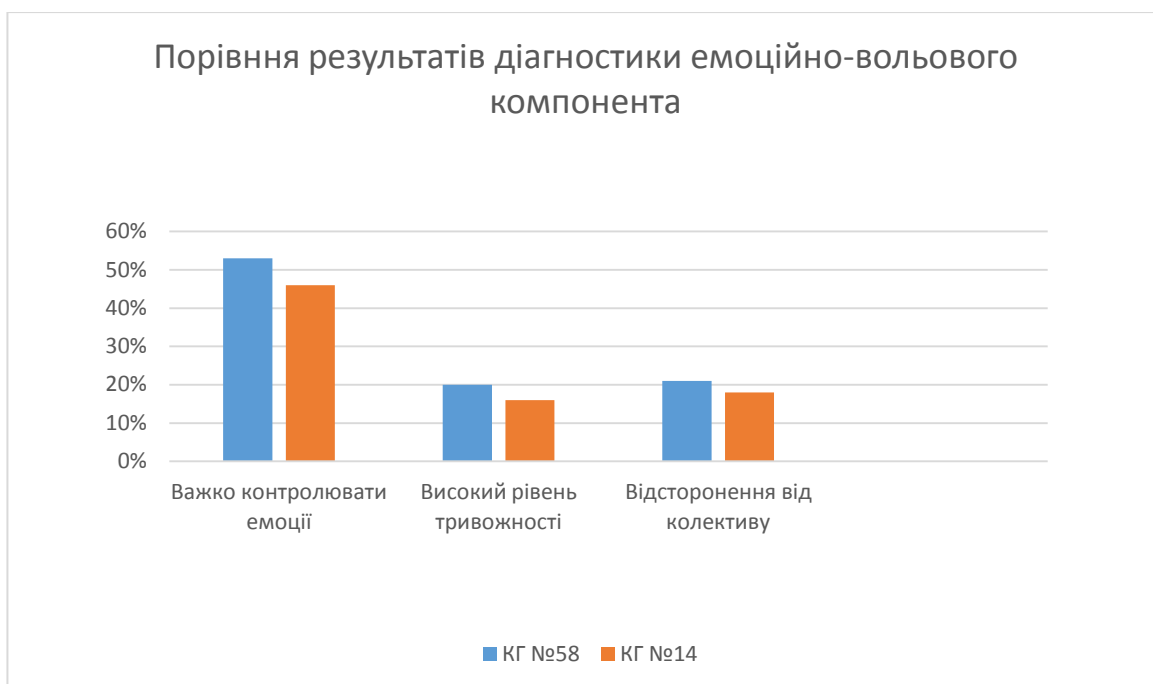


Рисунок 2.2. Діаграма порівняння результатів

Діагностика поведінкового критерію за картою спостережень вивила, що у КГ №58 – 20,9% дітей систематично порушують поведінку у класі, у КГ №14 – 24%; і лише 27% учнів КГ №58 і 20% у КГ №14 адекватно поведуть себе у шкільному середовищі; у КГ № 58 – 12,5% учнів, а у КГ №14 – 15% проявляють агресивну поведінку до однокласників, урівноважену поведінку виявлено у 39,6% дітей КГ №58 і 32% у КГ №14. Діти з ОФМ адекватно поведуть себе у школі(КГ №58 – 70%, КГ №14 – 83%), рідко проявлять агресію (КГ №58 – 15%, КГ №14 – 19%).

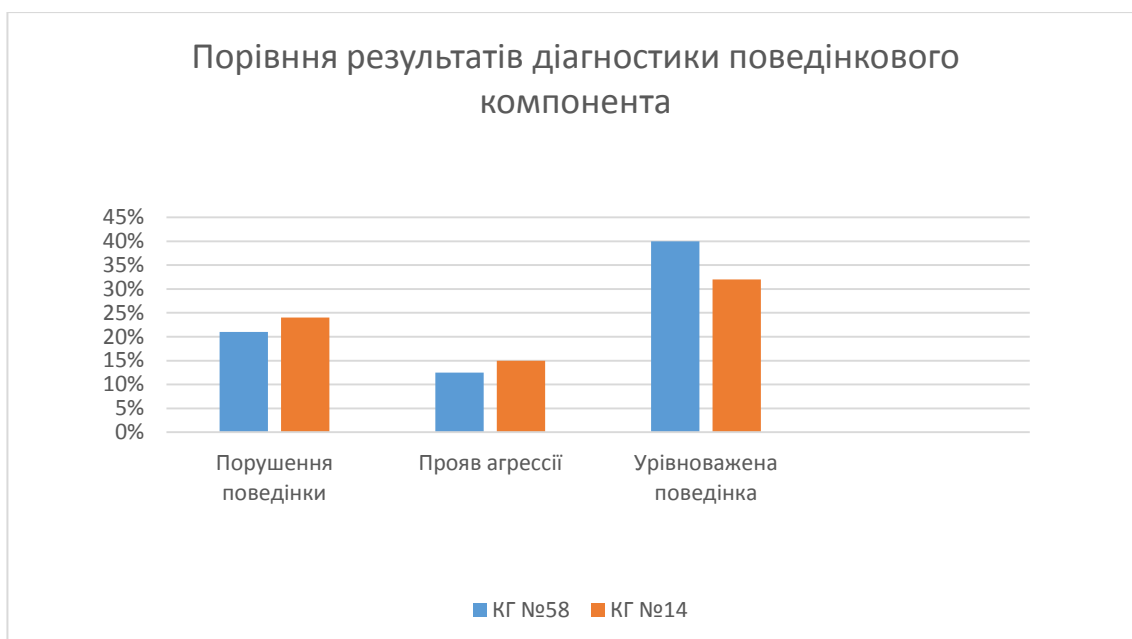


Рисунок 2.3. Діаграма порівняння результатів

Більш точна діагностика поведінкового критерію за методикою «Мій клас» виявила, що у КГ №58 – 25,5% дітей зовсім не мають друзів, а у КГ №14 – 28%; 35,4% КГ №58 учням важко працювати у групі, а у КГ №14 – 43%; найцікавіше те, що аж 62,5% із КГ №58 і 59% учням КГ №14 важко першому познайомитися; 67,8% учнів КГ №58 та 73% учнів КГ №14 - знають та розуміють правила поведінки у школі та соціумі, а 85,4% із КГ №58 та 79% учнів КГ №14 – завжди приймають участь у шкільних святах і заходах, труднощі адаптації у класному колективі виявлено у 9% учнів КГ №58 та 5 % учнів КГ №58, а ігрова позиція ставлення до школи визначена у 12% учнів КГ № 58 та 16% у КГ №14. Більша половина дітей з ОФМ зовсім не мають друзів (КГ № 58 – 69%, КГ №14 – 65%), майже усім важко працювати у групі (КГ №58 – 88%, КГ №14 – 92%), але також всі знають правила поведінки та приймають участь у святах і заходах (КГ № 58 – 90%, КГ № 14 – 95%).

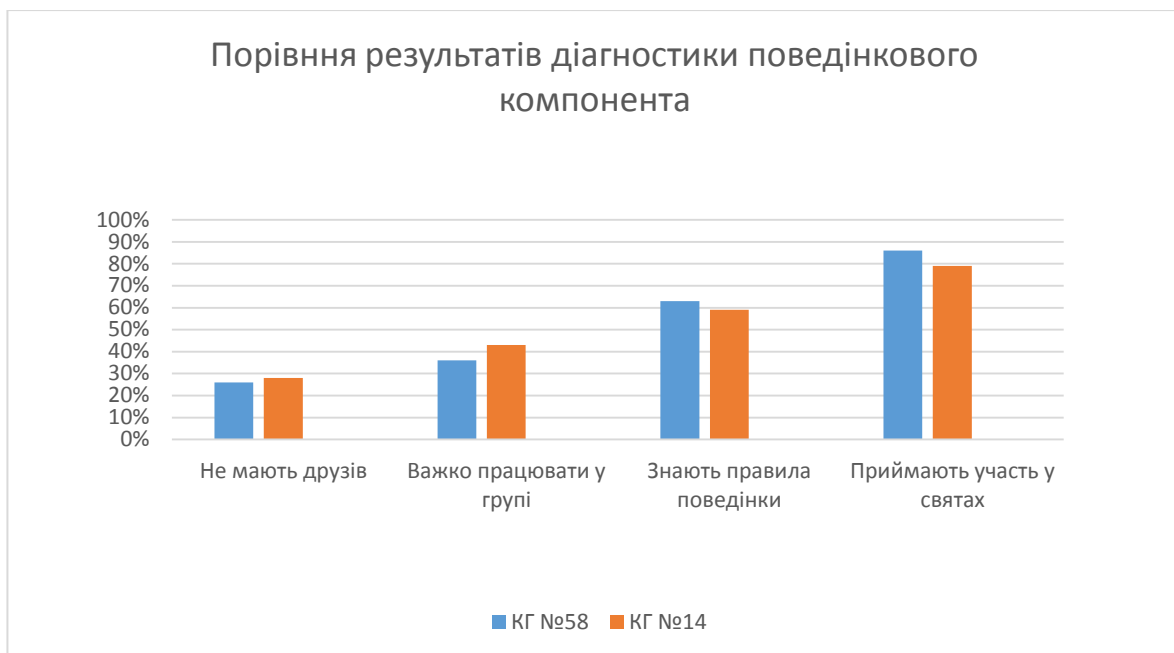


Рисунок 2.4. Діаграма порівняння результатів

Дуже цікавими є загальні результати діагностики за картами спостережень і можна сказати, що лідером себе почувають 62,5% дітей КГ №58 і 55% учнів КГ №14; 45,8% учнів КГ № 58 та 58% КГ №14 можуть створювати конфліктні ситуації; 47,3% учнів КГ № 58 і 53% учнів КГ № 14 не можуть відстоювати свою точку зору; 27% дітей КГ № 58 і 21% учнів КГ № 14 люблять працювати самостійно; а 45% школярів КГ №58 і 35% КГ №14 можуть самостійно сформулювати та поставити запитання. У дітей з ОФМ виявлено такі результати: майже ніхто з дітей не відчуває себе лідером (КГ № 58 – 3%, КГ № 14 – 4%), деякі діти можуть створювати конфліктні ситуації (КГ №58 – 31%, КГ № 14 – 27%), всім дітям важко відстояти свою точку зору (КГ № 58 – 95%, КГ №14 – 98%) та вони люблять працювати самостійно (КГ № 58 – 83%, КГ №14 – 73%), сформулювати запитання можуть лише деякі діти з ОФМ (КГ №58 – 14%, КГ № 14 – 22%).

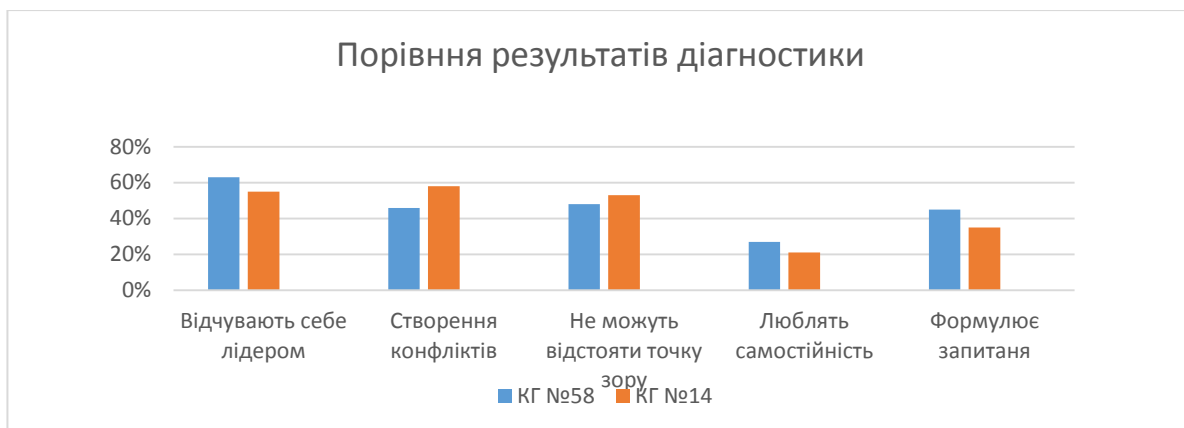


Рисунок 2.5. Діаграма порівняння результатів

Таким чином, можна зробити висновок, що у досліджуваних молодших школярів навички щодо вказаних критеріїв комунікативної компетентності, а саме мотиваційно-ціннісного, емоційно-вольового, поведінкового сформовані не повністю. Особливо негативні результати виявлені у показниках емоційно-вольового та поведінкового критерію. Якщо виокремити дітей з ОФМ, можна сказати, що найважче їм працювати у групі, контролювати емоції та проявляти комунікативну активність. Таким чином, ми переходимо безпосередньо до діагностики рівня комунікативної грамотності. Результатом даного етапу буде узагальнена інформація щодо сформованих показників та компонентів комунікативної грамотності, та визначено загальний рівень сформованості комунікативної грамотності дітей. Таким чином, вважаємо необхідним визначити рівні комунікативної грамотності молодших школярів та окремо для дітей з ОФМ.

Таблиця 2.6

**Рівні комунікативної грамотності молодших школярів,
учнів 2-3 класів**

Рівень	Прояви
Високий	Дитина володіє знаннями щодо правил та норм поведінки у суспільства та у шкільному середовищі; дитина ідентифікує себе як окрему особистість та може проявити себе як повноправний член суспільства; може відстоювати своє «я» серед однолітків; знає правила спілкування із значимими

	дорослими; має власну точку зору; оцінює та аналізує власну поведінку та поведінку однокласників; має друзів або визначене коло спілкування.
Середній	Дитина фрагментарно відтворює знання щодо правил, норм та цінностей прийнятих у суспільстві; знає деякі правила шкільного розпорядку; потребує підказок; не проявляє особливої активності у спілкуванні; не завжди контролює певні слова у комунікації із значимими дорослими; має декілька друзів.
Низький	Дитина взагалі не знає ніяких правил та норм поведінки, як у суспільстві так і у шкільному середовищі; не потребує спілкування та майже не йде на контакт; звертається за допомогою лише до значимих дорослих; негативно або нейтрально ставиться до однокласників; не має власної точки зору; не розрізняє позитивні та негативні дії і вчинки; не має друзів.

Таблиця 2.7

**Рівні комунікативної грамотності молодших школярів,
учнів 2-3 класів з ОФМ**

Рівень	Прояви
Високий	Дитина розуміє загальноприйняті правила та норми поведінки, намагається їх дотримуватися; етично спілкується зі значимими дорослими та однолітками; розрізняє позитивне та негативне ставлення до себе; ситуативно аналізує власні вчинки та вчинки однокласників; має друзів або визначене коло спілкування.
Середній	Дитина елементами відтворює знання щодо загальноприйнятих норм у суспільстві; може попросити допомоги як у значимого дорослого так і однокласника; нейтрально ставиться до однокласників; намагається формулювати власну точку зору; має визначеного друга.
Низький	Дитина фрагментарно відтворює або взагалі не знає ніяких правил поведінки у школі; не орієнтується у шкільному розпорядку; на контакт із дорослими та дітьми майже не йде; негативно або ставиться до однокласників; не має власної точки зору; важко розрізняти позитивні та негативні дії і вчинки; не має друзів (або одного визначеного).

Провівши, діагностичне обстеження за вказаними методами, ми можемо узагальнити дані, представивши їх у вигляді двох таблиць.

Таблиця 2.8

**Рівень розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів
за визначеними критеріями (осіб у дужках %)**

Критерій рівень	Загальноосвітні навчальні заклади					
	КГ №58			КГ №14		
	В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційно-ціннісний	15 (13%)	68 (57%)	36 (30%)	8 (11%)	34 (47%)	31 (42%)
Емоційно-вольовий	42 (36%)	54 (45%)	23 (19%)	29 (40%)	18 (25%)	26 (35%)
Поведінковий	21 (18%)	49 (40%)	50 (42%)	16 (22%)	20 (28%)	37 (50%)
Загальна (у %)	22,3	47,3	30,4	24,4	33,3	42,3

Таблиця 2.9

**Рівень розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів
з ОФМ за визначеними критеріями (осіб у дужках %)**

Критерій рівень	Загальноосвітні навчальні заклади					
	КГ №58			КГ №14		
	В	С	Н	В	С	Н
Мотиваційно-ціннісний	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	0 (0%)	1 (17%)	5 (83%)
Емоційно-вольовий	0 (0%)	3 (75%)	1 (25%)	0 (0%)	2 (33%)	4 (67%)
Поведінковий	0 (0%)	1 (25%)	3 (75%)	0 (0%)	1 (17%)	5 (83%)
Загальна (у %)	8,4	41,6	50	0	22,4	77,6

Загалом такі дані свідчать про те, що в учнів 2-3 класів, які навчаються у КГ №58, а також учнів КГ №14 по всім критеріям переважає низький рівень розвитку комунікативної грамотності, приблизно чверть респондентів мають середній рівень і найменше учнів проявили високий рівень комунікативної грамотності. Виокремлюючи дітей з ОФМ можна зазначити, що і в учнів КГ №58 і в учнів КГ №14 переважає низький рівень комунікативної грамотності, найменша кількість учнів з ОФМ проявили високий рівень. Виявлення рівня розвитку комунікативної грамотності окремого учня можливо за допомогою середнього арифметичного рівня критеріїв комунікативної грамотності. Дані відносно рівня комунікативної грамотності учнів 2-3 класів КГ № 58 та КГ №14 відображені на діаграмах. Порівняння даних щодо дітей з ОФМ також представлено у діаграмах.



Рисунок 2.10. Діаграма порівняння

Рисунок 2.11. Діаграма порівняння



Рисунок 2.12. Діаграма порівняння

Рисунок 2.13. Діаграма порівняння

Згідно з даними діаграм 2.10, 2.11, 2.12, 2.13 можемо визначити, що учні обраних шкіл мають приблизно однаковий рівень розвитку комунікативної грамотності, так 22,3% КГ №58, 22,4% КГ №14 проявили високий рівень (діти з ОФМ КГ №58 – 8,4%, КГ №14 – 0%); 47,3% КГ №58,

33,3% КГ №14 виявили середній рівень (діти з ОФМ КГ №58 – 41,6%, КГ №14 – 22,4%); 30,4% КГ №58, 42,3% КГ №14 проявили низький рівень (діти з ОФМ КГ №58 – 50%, КГ №14 – 77,6%) розвитку комунікативної грамотності. Отже, можемо визначити, що учні 2-3 класів, включаючи учнів з ОФМ КГ №14 мають нижчий рівень комунікативної грамотності у порівнянні з учнями КГ №58, але цей розрив є майже незначним.

Таким чином, на основі діагностики реального стану рівня розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів можемо визначити, що до експериментальної групи можемо віднести представників КГ №14, а до контрольної групи відносимо представників КГ №58, оскільки заклад зацікавлений у впровадженні програми, має певні ресурси, сприятливе середовище та молодші школярі мають менший рівень розвитку комунікативної грамотності у порівнянні з респондентами КГ №58.

Виходячи із першого розділу та вищезазначеної діагностики, нами була розроблена комплексна програма соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти під назвою «Крок уперед». Дана програма призначена для молодших школярів та дітей з ОФМ віком від 7 до 9 років, що навчаються в умовах інклюзивної освіти, а саме у 2-3 класах ЗЗСО, з урахуванням їх психофізіологічних особливостей і призначена для позакласних занять в умовах загальноосвітнього закладу, установ додаткової освіти, соціально-психологічної служби тощо. Теоретичними підвалинами розробки програми є дослідження проблеми у 1 розділі, а практичними – діагностика сучасного стану даного напрямку.

Програма представляє собою комплексну та поетапну систему роботи соціального педагога з дитиною з ОФМ, як у вигляді індивідуальних занять, а також і з групою дітей (клас), у якій навчається ця дитина і об'єднує основні види соціально-педагогічної діяльності з супроводу процесу соціалізації, адаптації, соціальної реабілітації та профілактики.

Мета даної програми – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності у ЗЗСО задля підвищення рівня комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.

Завдання програми:

- Оволодіння дітьми способами позитивного мислення і спілкування;
- підвищення впевненості в собі;
- освоєння навичок роботи у групі;
- розвиток та підвищення комунікативної компетентності;
- формування у дітей з ОФМ самостійно та вміння відстоювати власні точку зору;
- формування у здорових дітей позитивного ставлення та бажання допомагати дітям з ОФМ.

Дана програма буде ефективною при дотриманні певних умов, які будуть сприяти повноцінному виконанню мети програми, а саме – крім основних завдань, на кожному занятті реалізуються завдання по створенню позитивного контакту в групі, здорового емоційного контакту, бадьорого настрою.

Програма (додаток А) ґрунтується на елементах системи соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти і доповнюється відповідно до реального стану соціальної роботи з дітьми у напрямку розвитку комунікативної грамотності в експериментальному ЗЗСО. Таким чином, виділяємо 4 етапи програми:

1) соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ;

2) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів має на меті підвищення

рівня готовності педагогів, адміністрації та батьків до розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, а також проведення циклу заходів із учнями 2-3 класів на формування навичок соціального спрямування ;

3) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ має на меті безпосередній розвиток комунікативної грамотності, навичок групової роботи, подолання страхів спілкування та орієнтування на колективну діяльність в умовах інклюзивної освіти зазначеної категорії учнів;

Суб'єктами є соціальний педагог, представники ЗОНЗ, батьки молодших школярів, автор програми.

Також виокремлюємо методи і форми реалізації програми, які будуть більш дієвими при роботі з молодшими школярами, а особливо із дітьми з обмеженими функціональними можливостями: метод моделювання – допоможе виявити найбільш проблемні моменти та визначити тенденції розвитку тих чинників, які будуть позитивно впливати на соціалізацію дитини з ОФМ; метод включення у діяльність – спрямовуватиме особистість до конструктивної та спільної діяльності щодо поліпшення адаптаційного потенціалу; метод успіху – допоможе молодшим школярам реалізувати свій потенціал при подоланні труднощів та бар'єрів; приклад – подання як негативного так і позитивного прикладу буде сприяти розвитку у дітей вміння розрізняти свої вчинки та дії; роз'яснення – використовується для більш точного інформування дитини щодо вимог, які ставляться дорослими; самоаналіз – допоможе дитині при аналізі прийти до правильного розуміння своїх вчинків; самоконтроль та спостереження – будуть сприяти підвищенню навичок контролю емоційного стану; консультування – допоможе молодшим школярам у знаходженні шляхів вирішення проблемних точок; арт-терапія – спрямовуватиме дитину на розвиток особистості загалом та творчого потенціалу; форми: круглий стіл, дискусія, мозковий штурм, диспут, виховна година, тренінг, дидактичні ігри, творчі завдання, розповідь, опитування.

Результат – підвищення рівня комунікативної грамотності та розвиток комунікативної компетентності у молодших школярів та дітей з ОФМ в межах інклюзивного класу.

На нашу думку, при реалізації програми потрібно дотримуватися певних принципів соціальної роботи, які виокремлює Я. Юрків [44, с. 2]:

1) принцип гуманістичного спрямування, що передбачає необхідність поєднання цілей суспільства та особистості.

2) принцип опори на провідну діяльність.

3) принцип навчання діяльності передбачає в свою чергу активізацію дітей з обмеженими можливостями з метою оволодіння ними різноманітних видів діяльності, починаючи від найпростішої предметно-практичної діяльності переходячи до складних дій в пізнавальній сфері.

4) принцип опори на позитивні та сильні сторони особистості дитини. У кожній дитині, навіть якщо вона має значні проблеми розвитку, є потяг до морального самовдосконалення.

Таким чином, дана програма соціально-педагогічної роботи з дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти має на меті підвищення комунікативної компетентності молодших школярів та дітей із нозологіями, гармонізацію шкільного соціального середовища задля успішної соціалізації цих дітей та розвитку у них навичок спілкування та дотримання загальноприйнятих норм і цінностей, що висуває сучасне суспільство, що досягається шляхом реалізації визначених трьох етапів. На нашу думку, найголовнішим етапом, при реалізації соціально-педагогічної програми буде – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, тому що саме цей напрям є першим та підготовчим і допоможе у гармонізації відносин, подоланні певних перешкод, буде сприяти дотриманню загальноприйнятих норм і цінностей, допоможе дітям з ОФМ стати соціально активними.

2.2. Впровадження програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти

На нашу думку, процес набуття молодшими школярами та дітьми з ОФМ соціального досвіду, формування навичок комунікативної грамотності в умовах інклюзивної освіти буде ефективним за умови упровадження системи соціально-педагогічного супроводу цього процесу та реалізації соціально-педагогічної програми, що складається з визначених взаємопов'язаних і представлені у схемі 2.14.

Схема реалізації програми соціально-педагогічної роботи

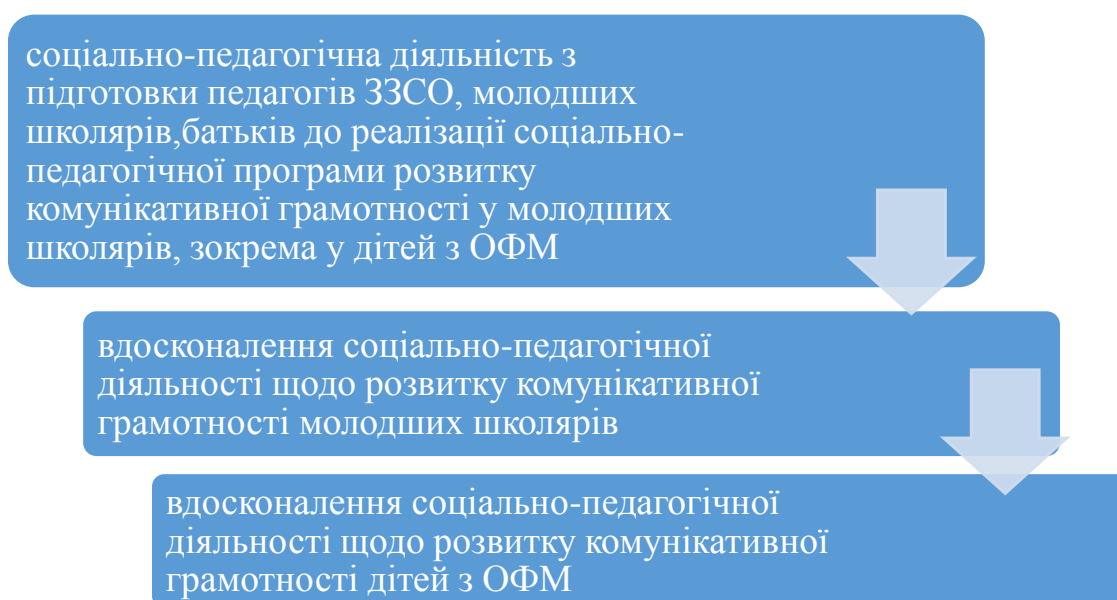


Рисунок 2.4. Схема реалізації програми

Як уже зазначалося впровадження соціально-педагогічної програми відбувалася автором у Криворізькій гімназії №14 КМР, серед дітей 2-3 класу з інклюзивною формою навчання. Розглянемо детальніше кожен із етапів.

Етап 1 – соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ розпочався із представлення програми адміністрації закладу, класним керівникам, класи яких будуть виступати суб'єктами також інформаційного

ознайомлення із певними напрямками та специфікою діяльності. Проведено адміністративну нараду із психологічною службою закладу, бібліотекарем, вчителями початкових класів, які безпосередньо брали участь у впровадженні програми та автора програми з науковим керівником, на якому було прийнято рішення про початок діяльності, визначено відповідальних за окремі напрямки роботи. Протягом даного етапу було проведено цикл заходів для педагогів ЗЗСО, із таких напрямків – особливості комунікативних навичок у молодшому шкільному віці; труднощі, які виникають під час спілкування молодших школярів; шляхи розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ; інноваційні форми та методи розвитку комунікативної грамотності молодших школярів. Дуже активно педагоги приймали участь у ділових іграх та дискусіях, де визначали специфіку розвитку комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку і самостійно розробляли рекомендації до впровадження програми. Даний етап програми реалізувався за допомогою як теоретичних, так і практичних методів та форм роботи: обговорення, круглі столи, інформаційні хвилини, мозковий штурм, дискусія, бесіда, дидактична гра, аналіз інформаційних джерел, виховних годин.

Окрім діяльності з вчителями початкової школи та іншими представниками ЗЗСО, паралельно велася робота з батьками молодших школярів, включаючи батьків дітей з ОФМ. Було обрано різноманітні форми роботи (бесіда, дискусія, круглий стіл, мозковий штурм, ділова гра тощо), які дали змогу батькам висловлювати власну точку зору, знаходити певні вирішення труднощів у комунікації молодших школярів. Деякі батьки висловлювали думки про те, що тільки школа має забезпечувати повноцінний розвиток соціальних навичок дітей, а деякі вказали, що родина є провідним соціальним середовищем становлення особистості. Загальна кількість батьків, які добровільно брали участь в апробації експериментальної програми, склала 65 осіб, але не всі батьки взяли участь в усіх заходах. Цикл проведених організаційних форм роботи з батьками

охоплював широкий спектр питань відносно проблеми розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ. Заходи проводилися спільно із соціальним педагогом, практичним психологом, та класними керівниками.

Невід'ємною частиною першого етапу було проведення циклу заходів із молодшими школярами. Були використані різні організаційні форми, такі як – виховні години, ігри, бесіди, тренінги. Виховна година «Мої друзі» була проведена у 2 та 3 класі також були задіяні учні з ОФМ. Діти із задоволенням малювали та розповідали про своїх друзів-однокласників, у класах панує позитивна атмосфера та доброзичливе ставлення до дітей з особливостями. Логічним продовженням дослідження внутрішньо класних відносин стала дидактична гра «Роль друга у моєму житті». Майже усі діти як 2-го так і 3-го класу спілкуються із дітьми з ОФМ, більша половина класу сприймає їх як звичайних дітей, особливо порадувала тенденція – залучення дітей з ОФМ до групової діяльності своїми однокласниками. Двоє із дітей з особливостями легко йдуть на контакт із однолітками, але не можуть сформулювати власну точку зору та потрапляють під вплив інших. Заключним заходом даного етапу було проведення тренінгу на згуртованість дитячого колективу під назвою «Один за всіх – всі за одного». Його особливостями було те, що діти з ОФМ проявляли активність та намагалися взаємодіяти як з однокласниками так і зі значимими дорослими.

Отже, після реалізації даного етапу можна зробити висновок, що педагоги ЗЗСО та батьки не повністю ознайомлені із даною проблемою, але мають потенціал до впровадження різних форм роботи щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ. Нами було визначено діти з ОФМ прагнуть до розвитку нових навичок та позитивних властивостей особистості, хочуть навчитися взаємодіяти із соціальним середовищем, намагаються різними способами здобути прихильність своїх вчинків у однолітків. Тим часом майже всі нормотипічні діти, які приймали участь у реалізації програми під час даного етапу

позитивно або нейтрально сприймали дітей з ОФМ; дуже мала частка дітей взагалі не хотіла мати соціальних контактів з ними та не сприймала їхню роботу у спільній групі.

Етап 2 – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів реалізовувався методами проведення соціально-педагогічних заходів, майже у них всіх були задіяні діти з ОФМ. У закладі було проведено групові форми роботи у вигляді вікторин «Норми та правила» і «Я та суспільство», в яких діти із задоволенням брали участь та проявляли свої знання щодо загальноприйнятих правил та норм у суспільстві. Дана форма була обрана, тому що, діти таким чином краще запам'ятовують інформацію, яку не знали раніше або її повторюють; у вигляді міні-змагань учні працювали у групі із включенням дітей з ОФМ.

Заходи із створення проблемних та ігрових ситуацій «Як вчинити», «Я, ти, ми – друзі назавжди» були цікавими та важкими одночасно, для деяких учнів, тому що не всі можуть правильно побудувати систему вирішення проблеми або сформулювати свою думку. Але, загалом, дітям була надана допомога у вирішенні ситуацій та направлення думок у правильному напрямку. Дітям з ОФМ було особливо важко та незрозуміло працювати з такою формою але спільно із асистентами вчителя вдалося їм пояснити вимоги та правила роботи.

Квест-ігри та дидактичні ігри «Я зможу змінити світ навколо», «Я загубився», «У колективі жити – з усіма дружити», «Безлюдний острів», «Про честь та чесність», спрямовані на вивчення, підвищення та подальший розвиток комунікативних навичок у дітей, формування шляхів щодо формування міцного колективу та знаходити способи вирішення проблемних ситуацій. На наш думку, у початковій школі дана форма роботи є найвдалішою, тому що діти більш зацікавлені у соціальній взаємодії під час вирішення завдань квестів, особливо у ігровій формі. Діти з ОФМ приймали

активну участь, їм допомагали однокласники та проявляли комунікативну зацікавленість.

Не менш цікавими для дітей були форми проведення заходів методом ІКТ – бесіда-візуалізація «Пам'ятай про інших теж», «Планета добра»; віртуальний колаж «Дерево дружби»; віртуальна екскурсія «Бібліотеками України». Виходячи із того, що дітьми з ОФМ фактично не застосовуються інноваційні соціально-педагогічні засоби роботи, особливо щодо використання віртуального соціального простору. Вважаємо, що сприяння формуванню віртуальної соціальності дітей з обмеженими функціональними можливостями забезпечить розвиток їх реальної соціальності, а, отже, і адаптованості як в загалом громади. На нашу думку, дані форми роботи потрібно затверджувати та запроваджувати протягом усього навчального року. Дітям з ОФМ було дуже легко та цікаво працювати з ІКТ. Під час заходів у бібліотеці, що були спрямовані на виховання бережливого ставлення до книги, розвиток навчальної мотивації діти з особливостями проявляли велику активність та роботу. Дітьми, спільно із бібліотекарем та вчителем інформатики було створено буктрейлер «Книги – крок до знань» щодо дитячої книги; діти були захоплені процесом та отримали багато позитивних емоцій, навчившись працювати у даному напрямку. Учні з високим рівнем комунікативної грамотності поділилися інформацією про свої улюблені книги або бібліотеки, які вони відвідували.

Тренінгові заняття для учнів із низькою комунікативною грамотністю, особливо дітей з ОФМ «Людина починається з добра», «Один за всіх – всі за одного», «Ввічливим будь, про культуру не забудь» були спрямовані на формування у дітей навичок спільної взаємодії, вміння працювати у групі та формулювати і висловлювати власну точку зору. Виходячи, зі структури проведення тренінгових занять, учням були запропоновані різніправи на розвиток комунікації, рефлексії, емоційне розвантаження, подолання страху спілкування та нових знайомств. На початкових заняттях дітям було важко та незвично працювати за тренінговою методикою, але через декілька занять всі

діти почали проявляти комунікацію одне до одного, задавати запитання, спільно знаходити відповіді та аналізувати власну поведінку.

Цікавими для дітей були заняття із методом казкотерапії, а саме виховна година «Про чуйність та байдужість», метою якої було виявлення ставлення дітей одне до одного, шкільного середовища та розвиток навичок чуйності та розуміння. Діти послухали казку, а потім кожен із них намагався знайти собі роль у даній казці та стати головним героєм. Учні зробили висновок, що байдужість у житті може відігравати негативну роль у спілкуванні, тому кожен із них запропонував різні способи подолання цієї тенденції. Підсумовуючи, діти сказали, що неважливо від статі, національності та віку, д людей потрібно ставитися чуйно та приходити на допомогу коли вони цього потребують.

Бесіди та виховні години із використанням ігрових ситуації були незамінними формами роботи із дітьми, особливо учнями з ОФМ. «Зима іде свята веде», «Мої нові знайомства», «Допоможи ближньому» були спрямовані на сприяння формуванню у дітей навичок взаємодії із оточуючим середовищем, розвиток вміння допомагати та підтримувати своїх друзів і однокласників; особливо залучення дітей з ОФМ до участі та підготовці святкових заходів. Разом із класними керівниками проведення тематичних виховних годин допомогло дітям подолати страх виступів, сформувати правильні стратегії взаємодії у колективі. Діти з ОФМ були максимально залучені до проведення зимових свят.

Круглі столи, дискусії та майстер-клас з елементами ігротерапії допомогли учням відкриті нові грані своєї особистості так і однокласників. Заходи проходили під назвами «Життя – найвища цінність», «Якщо ти вчинив погано», «Конфлікти у моєму класі», «Як навчитися спілкуватися ефективно» та мали за мету формування комунікативної грамотності і основ безконфліктного спілкування; формування вміння аналізувати свої вчинки та способи подолання негативних ситуацій. Дітям із високою та середньою комунікативною грамотністю на деякі заняття були надані домашні завдання,

на яких вони мали змогу проявити свої знання та комунікацію. На даних заходах діти розробляли правила, пам'ятки, програвали проблемні ситуації, спілкувалися, взаємодіяли та знаходили способи вирішення конфліктів. Завдяки даній формі роботи, на нашу думку, у дітей підвищився рівень комунікативної грамотності.

Особливими організаційними формами роботи було проведення конкурсу та флеш-мобу. Конкурс «Дружба у моєму житті» (додаток Е) був запропонований для учнів 2-4 класів, що викликав у них неабияку зацікавленість. Учням потрібно було зобразити дружбу у своєму класі будь-яким цікавим способом (малюнок, фотоколаж, відео, презентація, розповідь, афіша) та презентувати під час шкільних зборів. Визначення переможців проходило шляхом таємного голосування (заповнення відповідної паперової форми або голосування у соціальних мережах). Дітям дуже сподобалася дана форма голосування. Зазначимо, що переможцями стали учні 2-А класу (з інклюзивною формою навчання), які захистили відеопрезентацію свого дружнього класу та, навіть, надали буклети про дружбу усім бажаючим.

Наступною організаційною формою було проведення загальношкільного флеш-мобу «Ми за рівні можливості» (додаток Є), метою якого було розвивати терпимість та толерантність, спрямовувати дітей на творчу діяльність та вміння співпереживати, заклик до відмови міжособистісних бар'єрів. Кожному класу, під час таємного жеребкування було надано особливе завдання, що таке рівність у різних проявах. Дітям потрібно було надати фото-розуміння даного напрямку. Учні та класні керівники із задоволенням прийняли участь у даному заході. Переможцями (за результатами голосування соціальних мережах) було обрано 5-А клас, у якому навчається двоє дітей з ОФМ. Отже, підсовуючи соціально-педагогічну роботу на даних етапах (2 і 3), нами було реалізовано всі заходи із зазначеного циклу. На нашу думку, у дітей з ОФМ підвищилася

згуртованість, соціальна активність, підвищилися запити до комунікації та взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу.

Етап 3 – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ. Протягом усього терміну реалізації програми автором програми були запропоновані індивідуальні консультації для учнів з ОФМ, а також для класних-керівників, вчителів-переметників. Можна сказати, що була велика кількість запитів щодо індивідуальних консультацій, тому що дітям було важко звикнути до проведення великої кількості заходів, а класними керівниками чи вчителями під час консультацій пропонувалися форми, методи роботи, вирішувалися питання та труднощі, що виникали. Кількість консультації та їх порівняння представлено у діаграмі 2.15.

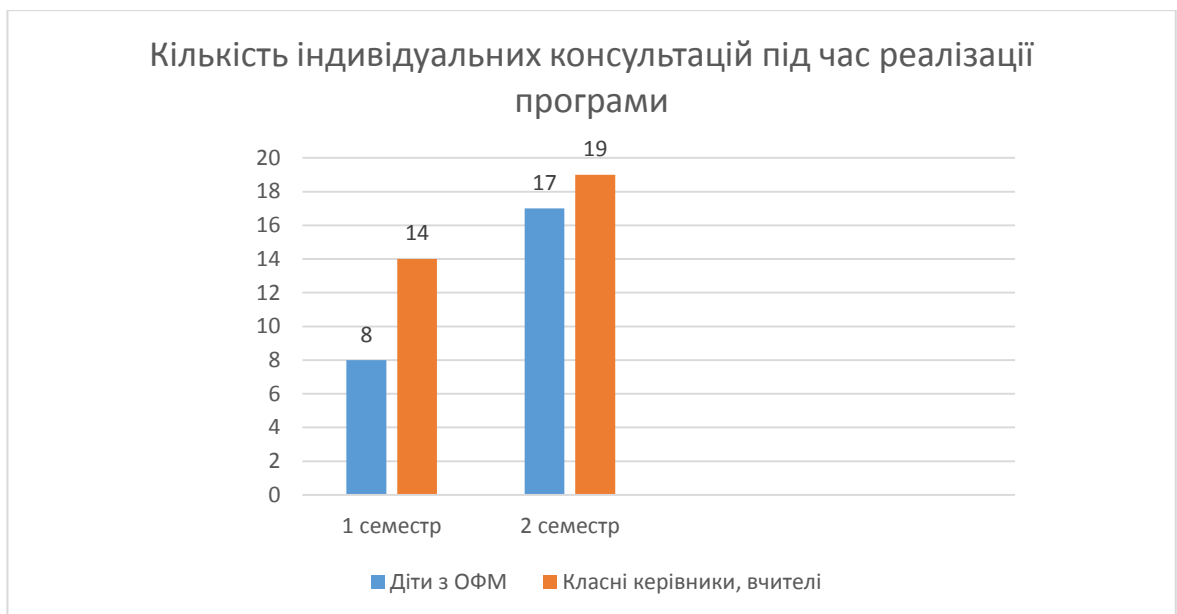


Рисунок 2.15. Діаграма запитів щодо консультацій

Також особливістю нашої програми є те, що розроблений та проведений цикл заходів індивідуальних занять з елементами гри із дітьми з ОФМ (одне заняття на місяць) на різноманітну тематику, яка тісно переплітається з заходами із циклу основного етапу. По назві заходу, можна зрозуміти ціль та мету заняття – «Мій кращий друг», «Добро у моєму житті», «Мій клас – моя родина», «Моя сім'я», «Спілкування без сварок», «Ми

живемо у суспільстві», «Мої цінності», «Добро поряд із нами», «Мої навички спілкування». Заняття були загалом спрямовані на формування безпосередньо комунікативних навичок, вміння формулювати власну думку та відстоювати свою точку зору, подолання страху спілкування, сприяння формуванню навичок безконфліктного спілкування, формування суспільного світогляду. Нами були проведені усі зазначені заняття з дітьми з ОФМ. На початкових етапах проведення занять було важко працювати із дитиною у плані розуміння теми та мети, але в подальшому використання візуалізацій допомогло реалізувати поставлену мету.

Невід’ємною частиною реалізації програми та 3-го етапу є засідання суб’єктів програми щодо виявлення недоліків та труднощі, які виникають у кінці навчальних семестрів та навчального року взагалі, метою яких є узагальнення щодо позитивних та негативних сторін програми, дослідження чи вдалося її реалізувати повністю та знаходження перспектив удосконалення. Дані заходять дали змогу визначити та оцінити прогалини в програмі та знайти форми і методи їх вирішення.

Підсумовуючи, можна зазначити, що в процесі реалізації соціальної роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти через відповідну програму використовувалися такі форми і методи, що відповідали основним завданням та змісту дослідження.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, можна підсумувати, що:

- реалізація соціальної роботи з молодшими школярами, зокрема із дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти відбувалося протягом 2020-2021 навчального року в загальноосвітньому навчальному закладі – Криворізька гімназія №14 КМР;
- проведення різних форм роботи з молодшими школярами та особливо з дітьми з ОФМ позитивно вплинуло на їх особистісні якості та соціальну активність;
- впровадження форм роботи з ІКТ вплинуло на розвиток мотивації до навчання, активності до спілкування та роботи у групах;

- найефективнішими організаційними формами проведення занять визначено такі, як віртуальна екскурсія, бесіда-візуалізація, казкотерапія, конкурс, флеш-моб. Ефективність впроваджених заходів в рамках даного напряму контролювалася адміністрацією закладу та психологічною службою.
- Ефективність та результативність даної програми буде проаналізовано в наступному підрозділі магістерської роботи.

2.3. Аналіз ефективності програми соціально-педагогічної роботи із молодшими школярами, зокрема дітьми з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти

Даний етап магістерської роботи дозволяє перевірити ефективність теоретично розробленої та впровадженої на практиці соціальної роботи з дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти через відповідну програму. Система даного етапу передбачала: аналіз результатів впровадженої програми у процес загальноосвітнього закладу, зокрема через повторне діагностування рівня розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів початкової школи експериментальної та контрольної груп.

Для визначення рівня обізнаності представників ЗЗСО проводилася індивідуальна бесіда. Якщо до впровадження програми вчителі та адміністрація не проявили достатній рівень знань щодо важливості формування в шкільному середовищі у дітей соціальних компетентностей та інноваційних форм і методів розвитку комунікативних навичок у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ, то після впровадження системи, ці показники значно покращилися. Так, переважна більшість представників ЗЗСО визнають провідну роль шкільного середовища та вчителів у розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, крім того, вчителі змогли назвати опрацьовані форми та методи роботи із дітьми з ОФМ.

При повторній діагностиці батьків молодших школярів можемо виділити ріст у позитивну сторону, так до впровадження програми батьки

мали переважно середній рівень обізнаності щодо даної проблеми, то зараз ці показники покращилися – 63% батьків вказали, що будуть працювати над проблемою розвитку комунікації у молодших школярів у родинному середовищі.

Оцінка результатів реалізації програми відбувалася з урахуванням методів спостереження, бесіди, експертного оцінювання та аналізу. Можна вказати, що найважливішим було повторно діагностувати рівень розвитку комунікативної компетентності учнів 2-3 класів за допомогою розроблених методик. Усього в експерименті брало участь 192 учня початкових класів. До складу контрольної групи (КГ) увійшло 119 осіб, з них 4 дитини з ОФМ; до складу експериментальної (ЕГ) – 73 особи, з них 6 дітей з ОФМ.

Для дослідження ефективності програми було запропоновано повторно заповнити карти спостережень (додаток Б), пройти повторно методики та зробити висновки на основі спостережень після реалізації програми. Нами були відсортовані основні показники карти спостережень прояву рівнів розвитку комунікативної грамотності та відповідно кількісний та відсотковий склад повторного діагностування молодших школярів та окремо дітей з ОФМ представлено у таблиці 2.16 та 2.17.

Таблиця 2.16

Зведена таблиця розподілу оцінок за групами на початку (ПЕ) та після впровадження (КЕ) програми для учнів 2-3 класів КГ та ЕГ (кількість осіб, у дужках %)

Рівні	Критерії											
	Мотиваційно-ціннісний				Емоційно-вольовий				Поведінковий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ
Низький	36 (30)	39 (33)	31 (42)	25 (34)	23 (19)	25 (21)	26 (35)	19 (26)	50 (42)	50 (42)	37 (50)	30 (47)
Середній	68 (57)	72 (61)	34 (47)	38 (52)	54 (45)	59 (50)	18 (25)	21 (29)	49 (40)	51 (43)	20 (28)	25 (34)
Високий	15 (13)	7 (6)	8 (11)	10 (14)	42 (36)	35 (29)	29 (40)	33 (45)	21 (18)	18 (15)	16 (22)	18 (25)

Таблиця 2.17

Зведена таблиця розподілу оцінок за групами на початку (ПЕ) та після впровадження (КЕ) програми для учнів 2-3 класів з ОФМ КГ та ЕГ (кількість осіб, у дужках %)

Рівні	Критерії											
	Мотиваційно-ціннісний				Емоційно-вольовий				Поведінковий			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ
Низький	2 (50)	3 (75)	5 (83)	2 (33)	1 (25)	2 (50)	4 (67)	2 (33)	3 (75)	3 (75)	5 (83)	2 (33)
Середній	1 (25)	1 (25)	1 (17)	3 (33)	3 (75)	2 (50)	2 (33)	4 (67)	1 (25)	1 (25)	1 (17)	4 (67)
Високий	1 (25)	0 (0)	0 (0)	1 (17)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)	0 (0)

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що за картою спостережень у дітей експериментальної групи підвищився рівень комунікативної грамотності, а особливо в учнів з ОФМ, що є позитивною тенденцією при реалізації програми. Порівняння кількісних показників відбулося після повторної діагностики різних критеріїв, що входять до системи комунікативної грамотності за допомогою методик для учнів 2-3 класів – «Оцінка шкільної мотивації» (Додаток В), «Обери обличчя» (Додаток Г), «Мій клас» (Додаток Д); спостереження для діагностики комунікативно та поведінкового критерію. За повторною діагностикою першої методики визначено, що високий рівень шкільної мотивації визначений у 40% ЕГ та 30% КГ, добрий рівень – ЕГ 33%, КГ – 25%, позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше позашкільною діяльністю ЕГ – 14,5%, КГ – 25%, низька шкільна мотивація виявлена у ЕГ - 11,5% учнів, КГ – 21%, а взагалі негативне ставлення до школи лише у 1% ЕГ та 8% у КГ. У дітей з ОФМ також виявлений високий рівень шкільної мотивації, порівняння їх результатів з минулою діагностикою ЕГ та КГ представлено у діаграмах.

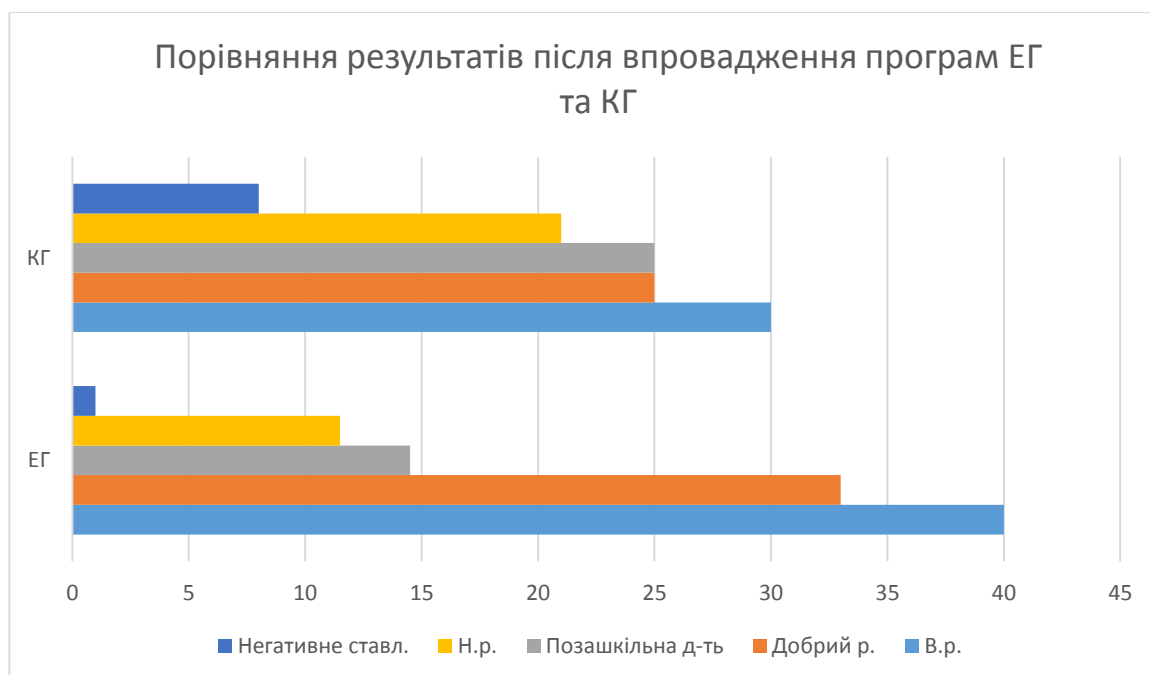


Рисунок 2.18. Діаграма порівняння результатів після впровадження програми

Повторна діагностика за допомогою проективної методики «Обери обличчя» Р. Теммла, М. Дорки вказала, що в ЕГ – 37% учням та КГ – 53% важко контролювати свої емоції, але 89% ЕГ та лише 41% КГ впевнено себе відчують у класі серед однолітків; високий рівень тривожності виявлено у 15% опитаних ЕГ та 30% КГ, середній – 28% ЕГ та 18% КГ, слабкий – 57% ЕГ та 40% КГ учнів. У дітей з ОФМ знизився рівень тривожності та підвищився контроль над емоціями (діаграма 2.19).

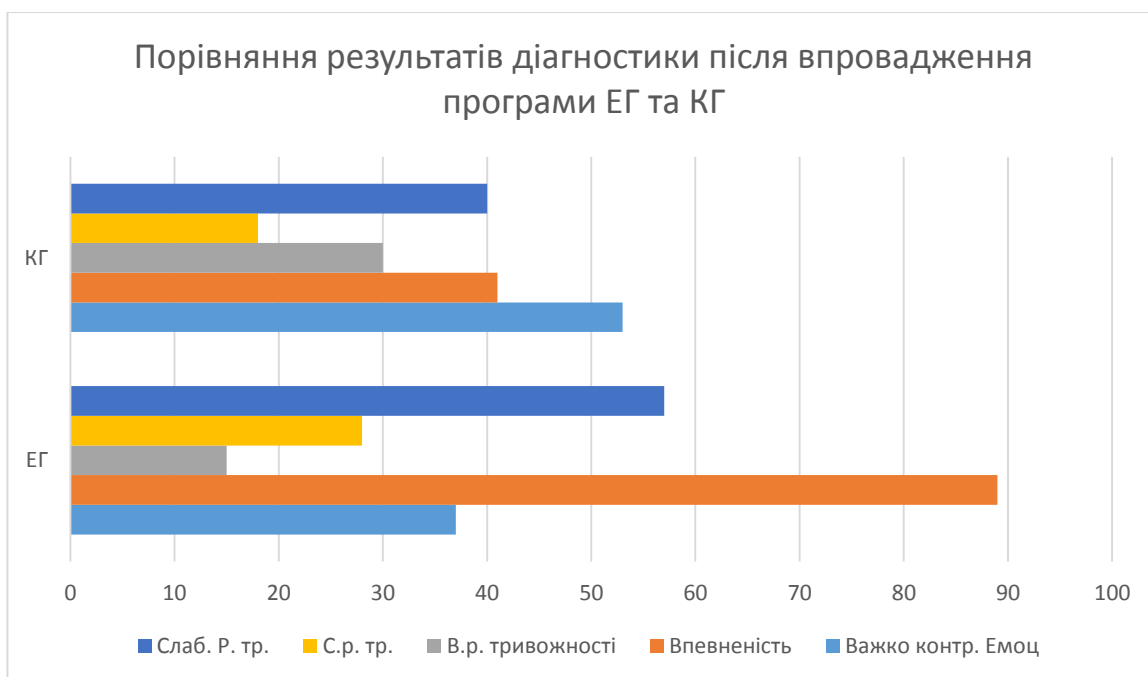


Рисунок 2.19. Діаграма порівняння результатів після впровадження програми

Повторне діагностування дітей за методикою «Мій клас» виявило, що лише 15,6% дітей ЕГ та 22% КГ зовсім не мають друзів у порівнянні із первинною діагностикою, 26,8% ЕГ та 45% КГ учням важко працювати у групі, найцікавіше те, що зменшилася негативна тенденція страху першого знайомства у ЕГ – 56,8% та 77% КГ учням важко першому познайомитися, 73% ЕГ та 65% КГ - знають та розуміють правила поведінки у школі та соціумі, а 90% ЕГ та 80% КГ - завжди приймають участь у шкільних святах і заходах. У дітей з ОФМ з'явилися друзі та їм стало легше і звичніше працювати у групі, що є дуже позитивним поштовхом до розвитку соціальної активності та оволодіння навичками комунікативної грамотності.

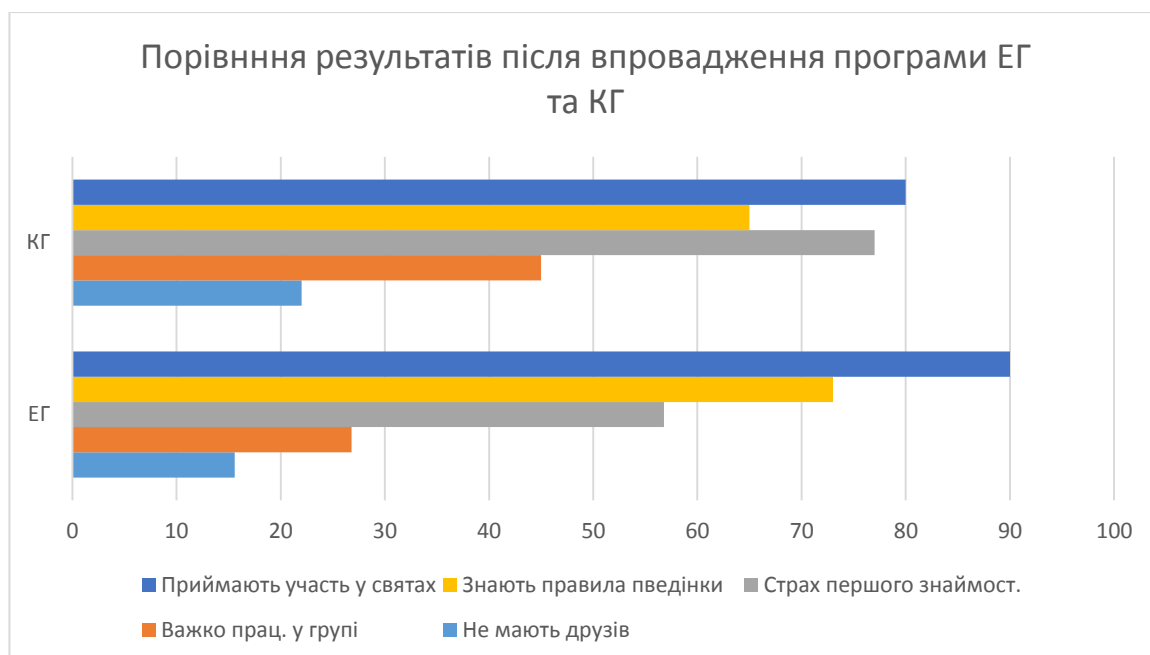


Рисунок 2.20. Діаграма порівняння результатів після впровадження програми

Таким чином, ми можемо проаналізувати розвиток комунікативної грамотності молодших школярів після впровадження програми, включаючи дітей з ОФМ (таблиця 2.21, 2.22).

Таблиця 2.21

Результати розвитку комунікативної грамотності молодших школярів у %

Рівні	КГ		ЕГ	
	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ
В	22,3	19,6	22	28
С	47,3	51,3	33,3	38,4
Н	30,3	32	42,3	35,6

Таблиця 2.22

Результати розвитку комунікативної грамотності молодших школярів з ОФМ у %

Рівні	КГ		ЕГ	
	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ
В	8,3	0	0	4
С	41,6	33,3	22,3	58
Н	50	66,7	77,7	38

Отже, можна визначити, що рівень комунікативної грамотності учнів 2-3 класів, а особливо виділяємо дітей з ОФМ, значно поліпшився у порівнянні з первинною діагностикою, що може свідчити про ефективність впровадженої соціально-педагогічної програми. Таким чином, проведений аналіз результатів упровадження програми підтверджує її ефективність, що доводять висновки з оцінки результатів. Можна зазначити, що впроваджена соціально-педагогічна програма «Крок уперед» є ефективною та дієвою при роботі з молодшими школярами, зокрема із дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти.

Висновки до розділу 2

На підставі проведеного теоретичного й емпіричного досліджень можемо сформулювати такі висновки.

Спираючись на діагностику реального стану соціальної роботи із розвитку комунікативної грамотності молодших школярів та дітей з ОФМ, а також на діагностиці рівня розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів нами обґрунтовано програму соціально-педагогічної роботи з розвитку комунікативної грамотності із молодшими школярами, зокрема з дітьми з ОФМ в умовах інклюзивної освіти.

Так метою, програми є вдосконалення соціально-педагогічної діяльності у ЗЗСО задля підвищення рівня комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти. Програма включає елементи системи та складається з таких етапів: 1) соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ; 2) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності

молодших школярів; 3) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ.

Ефективність упровадження соціально-педагогічної програми підтверджується тим, що наприкінці її реалізації в експериментальній групі підвищилися критерії комунікативної грамотності (табличні та відсоткові порівняння) із цього випливає правильність та доречність обраних форм роботи із розвитку комунікативної грамотності молодших школярів. Також можна зазначити, що ефективність експериментальної роботи підтверджується рівнем розвитку комунікативної грамотності учнів 2-3 класів, зокрема дітей з ОФМ експериментальних груп, який значно виріс, в той час коли рівень комунікативної грамотності представників контрольної групи майже не змінився, або взагалі знизився. Отже, здійснений аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи дозволяє стверджувати, що критерії та показниками комунікативної грамотності учнів 2-3 класів досліджено вірно, а програма соціально-педагогічної роботи є ефективною та результативною.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі подано теоретичне узагальнення та практичне вирішення проблеми розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, з окрема у дітей з ОФМ в умовах інклюзивної освіти, що сформулювалося в обґрунтуванні та впровадженні програми соціально-педагогічної роботи.

Досліджено основні проблеми молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ та визначено основну проблему цього віку – комунікативну. На основі міжнародних та вітчизняних законодавчих актів відносно розвитку інформаційного суспільства, визначено, що соціально-педагогічна робота особливо із дітьми з ОФМ потребує розвитку та удосконалення форм. Визначальна роль розвитку особистості молодшого школяра покладається на формування у нього навичок комунікації та соціальної активності. Нами було проаналізовано сучасний стан соціально-педагогічної роботи як у вітчизняних так і у інших країнах загалом і визначено, що соціальній роботі приділяється велика увага в умовах інклюзивної освіти. Але не достатньо сформована система соціально-педагогічної роботи із розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ.

Ґрунтуючись на аналізі впливу суспільства на школярів та специфіку взаємодії у шкільному середовищі визначено, що сенситивним віком для розвитку комунікативної грамотності є молодший шкільний вік, оскільки в означеному віці дитина формує в собі ставлення до оточення, прагне до соціальності та спілкування як з однолітками, так із дорослими. Беручи до уваги психофізіологічні особливості розвитку молодших школярів та враховуючи умови шкільного та родинного середовища нами було розроблено та обґрунтовано соціально-педагогічну програму щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема і дітей з ОФМ. Показниками комунікативної грамотності для учнів 2-3 класів є: усвідомлене ставлення до соціальної дійсності; розуміння ціннісних орієнтацій; позитивне

ставлення до навчального процесу; позитивно сформована самооцінка, вміння контролювати свої емоції; подолання страху соціальних відносин; освоєння вміння висловлювати і розуміти почуття оточуючих людей; формування емоційної стійкості, довільної регуляції діяльності; контроль власної поведінки; вміння обирати правильні форми поведінки залежно від ситуацій; розвиток навичок групової діяльності; формування навичок позитивної комунікації з однолітками; становлення самостійності.

Середовище закладів освіти розглядаємо як соціальне середовище для реалізації програми соціально-педагогічної роботи у таких напрямках:

1) соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ;

2) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів;

3) вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ.

Таким чином, нами здійснено експериментальну перевірку змісту, форм та методів програми соціально-педагогічної роботи із розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ. Доведено ефективність використаних форм та методів (тренінг, вікторина, проблемна ситуація, квест-гра, дидактична гра, бесіда-візуалізація, казкотерапія, індивідуальний практикум, гра-подорож, виховна година, майстер-клас, круглий стіл, дискусії, мозковий штурм, майстер-клас, віртуальний колаж, конкурси, тощо), що сприяло розвитку комунікативної грамотності та соціальних навичок взаємодії.

Таким чином, успішне розв'язання проблеми розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема з ОФМ підтверджує ефективність впровадженої соціально-педагогічної програми і це дозволяє вважати виконаними завдання та досягнутою мету дослідження. Але, варто

зазначити, що подальшої розробки потребують питання удосконалення форм та методів організації соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку у молодших школярів, а особливо у дітей з ОФМ комунікативної грамотності ЗОНЗ в системі інклюзивної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень. *Педагогічні науки*. 2015. № 10. С. 7–13.
2. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики (соціально-педагогічний аспект) : наук.-метод. посіб. Київ : Пед. думка, 2007. 176 с.
3. Беспалько О. В., Гулевська-Черниш А. В., Басюк Т. П. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / ред. І. Д. Зверева. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
4. Беспалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. пос. Київ : ЦУЛ, 2009. 208 с.
5. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 343 с.
6. Бойко М. Д. Право соціального забезпечення : навч. посіб. Київ : Атака, 2006. 380 с.
7. Вербенець А. А. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у ЗЗСО*. 2017. № 29. С. 90–97.
8. Галакова О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во вне-урочной деятельности: автореф. автореф. Дис. канд. пед. наук. Москва, 2013. 231 с.
9. Герасимів Т. З. Особистість та проблеми її соціалізації. *Форум права*. 2009. № 3. С. 156–161.
10. Гнибіденко І. Ф. Соціальний захист населення України : навч. посіб. / ред. В. М. Вакуленко. Київ : Фенікс, 2010. 212 с.
11. Грабовенко Н. О. Обґрунтування змісту і форм соціально-педагогічної роботи з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 3. С. 60–66.

12. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7-8. С. 71–89.
13. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основні теорії систем та системного аналізу. Запоріжжя : ЗІДМУ, 2004. 204 с.
14. Демченко І. А. . Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. № 49. С. 48–54.
15. Дікова-Фаворська О. М. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології : монографія. Житомир : Полісся, 2009. 488 с.
16. Єроніна С. В. Соціалізація молодшого школяра як психолого-педагогічна пробле-ма. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. 2006. Т. 1, № 41. С. 109–110.
17. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2018. № 10. С. 190–193.
18. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів : монографія. Київ : Логос, 2000. 87 с.
19. Капська А. Й., Олексяк Н. О., Калаур С. М. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями. Тернопіль : Астон, 2010. 304 с.
20. Капська А. Й. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. Київ : УДЦССМ, 2000. 372 с.
21. Колесникова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі : оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду : науково-метод. матеріали. Харків : Слав., 2010. 136 с.
22. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навч. посіб. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.

23. Криворізька гімназія №14 Криворізької міської ради Дніпропетровської області — Режим доступу :

<https://krschool14.dnepredu.com/>

24. Криворізька гімназія №58 Криворізької міської ради Дніпропетровської області — Режим доступу : <http://krg58.dp.ua/>

25. Кубіцький С. О. Технології соціально-педагогічної роботи в зарубіжних країнах : навч. посіб. 3-тє вид. доп. і перероб. Київ : Міленіум, 2015. 300 с.

26. Кузьменко О. А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи : автореф. Дис. канд. пед. наук. Київ, 2015. 18 с.

27. Лабайчук Г. І. Навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Радість дитинства – вільні рухи*. 2007. № 4. С. 4–5.

28. Литвиненко С. А. Проблеми соціального розвитку молодших школярів. *Наука і освіта*. 2001. № 6. С. 113–116.

29. Литвиненко С. Я. Дитина і середовище: проблеми взаємодії. / *Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2002. № 22. С. 216–219.

30. Лукашевич М. П. Теорія і методи соціальної роботи : навч. посіб. Київ : МАУП, 2003. 168 с.

31. Малахова О. В. Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками : автореф. Дис. канд. пед. наук. Луганськ, 2007. 19 с.

32. Мудрик А. Б. Соціальна компетентність особистості: постановка проблеми і теоретичні аспекти дослідження. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. 2011. Т. 2, № 94. С. 26–29.

33. Придатченко П. М. М Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : наук.-метод. зб. Київ : ФО, 2007. 180 с.

34. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). Москва : ИИО РАО, 2007. 234 с.
35. Рогальська І. О. Сутнісні характеристики соціально-педагогічного супроводу соціалізації особистості в дошкільному дитинстві. *Актуальні проблеми психолого-педагогічного та соціального супроводу дитини на ранніх етапах соціалізації*. 2010. Т. 1, № 4. С. 230–236.
36. Савчин М. В. Вікова психологія. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.
37. Савчук Л. О. Навчання в інклюзивному класі. Особливості організації. *Психолог*. 2014. Т. 2, № 530. С. 46–48.
38. Сербова О. В. Психологічні чинники економічної соціалізації дітей з обмеженими фізичними можливостями : автореф. Дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 22 с.
39. Сорочинський В. Є. Організація роботи соціального педагога. Київ : Центр навч. літ., 2005. 265 с.
40. Софій Н. З., Колупаєва А. А., Найда Ю. М. Інклюзивна школа : особливості організації та управління / ред. Л. І. Даниленко. Київ : Крок за кроком, 2007. 126 с.
41. Тесленко В. В. Сутність феномена соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями. *Освіта Донбасу*. 2007. Т. 4, № 123. С. 94–98.
42. Томчук С. М. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Київ : Кондор, 2005. 342 с.
43. Тюптя Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика). Київ : ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
44. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.

45. Хоружа Л. М. Молодший школяр як суб'єкт етичного впливу. *Початкова школа*. 2004. № 1. С. 5–8.

46. Шевцов А. Г. Методологічні принципи соціальної реабілітації осіб з обмеженими функціями здоров'я. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету*. 2006. № 6. С. 337–342.

47. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : метод. реком. Київ : Ніка-Центр, 2004. 124 с.

48. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з об-меженими можливостями. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21–28.

ДОДАТКИ

Додаток А

Програма розвитку комунікативної грамотності у дітей з ОФМ в умовах інклюзивної освіти «Крок уперед»

ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

У дітей з ОФМ в початковій школі майже не сформовані або погано розвинені комунікативні здібності, що включають систему соціальних цінностей та норм поведінки у суспільстві. Це можна пояснити тим, що дана категорія дітей є специфічною у виявленні комунікації як до однолітків, так і до інших реципієнтів.

Програма побудована у соціально-педагогічному напрямі, у зміст якої покладено різні педагогічні та соціальні технології, а також постійний супровід учасників освітнього процесу.

Мета програми – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності у ЗЗСО задля підвищення рівня комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з обмеженими функціональними можливостями в умовах інклюзивної освіти.

Об'єкт програми – молодші школярі з ОФМ, які навчаються у 2-3 класі ЗОНЗ.

Суб'єкт програми – соціальний педагог. Практичний психолог, класній керівники, бібліотекар, вчителі-предметники, адміністрація закладу, батьки дітей.

Основними *етапи* реалізації програми визначаємо:

- 1) Соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ;

2) Вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів;

3) Вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ.

План реалізації програми «Крок уперед»

№	Захід	Мета	Форми, методи	Суб'єкти	Запрошені фахівці	Термін
1.	Представлення програми	обговорення та визначення особливостей програми; знайомлення із основними етапи та напрямками роботи; прийняття рішення про початок діяльності	обговорення, круглий стіл	автор програми	адміністрація, класний керівники, практичний психолог, соціальний педагог	середина серпня
2.	Інформаційне ознайомлення	ознайомлення із формами та методами програми; визначення відповідальних за окремі напрямки	круглий стіл	автор програми	представники ЗОНЗ	кінець серпня
Етап 1 - соціально-педагогічна діяльність з підготовки педагогів ЗЗСО, молодших школярів, батьків до реалізації соціально-педагогічної програми розвитку комунікативної грамотності у молодших школярів, зокрема у дітей з ОФМ 1.1. Цикл заходів для представників ЗЗСО						
3.	Особливості комунікативних навичок у молодшому шкільному віці	актуалізація та систематизація знань щодо психофізіологічних особливостей розвитку дитини у молодшому шкільному віці та специфіки їх комунікації	мозковий штурм; дискусія	автор програми, практичний психолог	класні керівники	початок вересня
4.	Труднощі, які виникають під час спілкування молодших школярів	поглиблення знань щодо основних труднощів і бар'єрів, які виникають у молодшому шкільному віці	лекція-пресс-конференція	автор програми, практичний психолог, соціальний педагог	фахівець ІРЦ	вересень

5.	Особливості соціалізації дітей з ОФМ у молодшій школі	систематизація знань щодо шляхів, форм та методів зі створення позитивних умов для соціалізації дітей з ОФМ	мозковий штурм; дискусія	автор програми, соціальний педагог		вересень
6.	Шляхи розвитку комунікативної грамотності молодших школярів, зокрема дітей з ОФМ	розширення знань та ознайомлення із новими формами і методами розвитку комунікативних та соціальних навичок	ділова гра; мозковий штурм	автор програми		жовтень
7.	Інноваційні форми та методи розвитку комунікативної грамотності молодших школярів	розвиток мотивації до впровадження інноваційних форм діяльності у власну професійну діяльність	мозковий штурм	автор програми		жовтень
8.	Впровадження програми соціально-педагогічної роботи щодо розвитку комунікативної грамотності	підведення підсумків, визначення основних форм та методів роботи, розширення знань щодо специфіки реалізації програми	заклучна лекція-бесіда	автор програми		жовтень

1.2. Цикл заходів для батьків

9.	Роль сім'ї та шкільного середовища у розвитку комунікативних компетентностей молодших школярів	визначення та поглиблення знань із розуміння ролі сім'ї та школи у житті дитини	бесіда; круглий стіл	автор програми, соціальний педагог	представники батьківського комітету	вересень
10.	Значення, специфіка та функції школи у розвитку комунікативної грамотності молодших школярів	дослідження та визначення впливу школи та її функцій на розвиток комунікативних навичок у дітей	мозковий штурм	автор програми, класні керівники	представники батьківського комітету	жовтень
11.	Значення, специфіка та функції родини у розвитку комунікативної	дослідження та визначення впливу сімейного середовища та його функцій на	мозковий штурм	автор програми, класні керівники	представники батьківського комітету	листопад

	грамотності молодших школярів	розвиток комунікативних навичок у дітей				
12.	Форми і методи розвитку комунікативних функцій молодших школярів у родинному середовищі	систематизація знань щодо напрямків реалізації специфічних заходів із розвитку комунікації дітей у родині	ділова гра	автор програми, класні керівники	представники батьківського комітету	листопад
13.	Форми і методи розвитку комунікативних функцій молодших школярів із ОФМ у родинному середовищі	систематизація знань щодо напрямків реалізації специфічних заходів із розвитку комунікації дітей з ОФМ у родині	ділова гра	автор програми, класні керівники	представники батьківського комітету	грудень
1.3. Цикл заходів для молодших школярів						
14.	«Мої друзі»	визначення атмосфери у класах; дослідження ставлення до дітей з ОФМ; вивчення проявів поведінки у дітей з ОФМ	бесіда (виховна година)	автор програми	класні керівники	вересень
15.	«Роль друга у моєму житті»	дослідження особливостей спілкування дітей з ОФМ у класах; визначення поведінкових проявів	дидактична гра	автор програми, соціальний педагог	практичний психолог	жовтень
16.	«Один за всіх – всі за одного»	формування у дітей навичок спільної діяльності, вміння працювати у групі	тренінг	автор програми		жовтень
Етап 2 - вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності молодших школярів						
2.1. Цикл заходів для молодших школярів						
17.	«Норми та правила»	дослідження знань дітей про цінності, норми та правила прийнятих у суспільстві	вікторина	автор програми	класні керівники	жовтень
18.	«Як вчинити?»	визначення у дітей спроможності відстоювати своє	проблемна ситуація	автор програми		жовтень

		«я» та власної точки зору				
19.	«Я зможу змінити світ навколо»	вивчення рівня розвитку умінь бачити свої потенційні можливості та реалізовувати їх	квест-гра	автор програми		листопад
20.	«Я загубився»	розвиток у дітей комунікативних навичок та вмінь просити допомоги	дидактична гра	автор програми		листопад
21.	«Пам'ятай про інших теж»	формування у дітей позитивного ставлення до інших; розвиток почуття емпатії та комунікації	бесіда-візуалізація	автор програми		грудень
22.	«Про чуйність і байдужість»	виявлення рівня байдужості до інших; розвиток навичок чуйності та розуміння	казкотерапія	автор програми		грудень
23.	«У колективі жити – з усіма дружити»	формування у дітей знань щодо шляхів формування міцного колективу; навчити учнів ввічливому спілкуванню та знаходити способи вирішення проблемних ситуацій	гра-квест	автор програми, соціальний педагог	класні керівники	грудень
24.	«Зима іде – свята веде»	залучення дітей з ОФМ до участі в підготовці до святкових заходів; розвиток згуртованості	виховна година	автор програми	класні керівники	грудень
25.	«Малюємо коло друзів»	допомогти дітям з ОФМ формувати уявлення про дружбу, дружні стосунки	індивідуальний практикум	автор програми		січень
26.	«Ми за рівні можливості»	розвивати соціально – комунікативні навички, спрямовувати дітей на творчу	флеш-моб	автор програми, соціальний педагог	класні керівники, фахівець ІРЦ	січень

		діяльність та вміння співпереживати				
27.	«Ввічливим будь, про культуру не забудь»	формування у дітей навичок культурного та ввічливого спілкування; сприяння роботі у групі	груповий тренінг	автор програми	соціальний педагог	лютий
28.	«Поговоримо про честь та чесність»	сприяння розвитку моральних навичок, розвиток у дітей соціальних навичок	гра-подорож	автор програми		лютий
29.	«Книги – крок до знань»	формувати і дітей комунікативні навички та навички робота із книгою у групі	створення буктрейлера	бібліотекар		березень
30.	«Життя – найвища цінність»	спостереження за атмосферою та спілкуванням у класі; формування позитивного ставлення до життя	круглий стіл	автор програми		березень
31.	«Мої нові знайомства»	формування впевненості у власних силах при взаємодії з однолітками; розвиток комунікативних навичок	бесіда, ігрові ситуації	автор програми		квітень
32.	«Якщо ти вчинив погано»	формування у дітей вміння аналізувати свої вчинки та способи подолання негативних ситуацій	дискусія	автор програми		травень
2.2. Цикл спільних заходів для молодших школярів та дітей з ОФМ						
33.	«Дерево дружби»	формування в учнів дружніх стосунків, вміння надати допомогу у складних ситуаціях	віртуальний колаж	автор програми		жовтень
34.	«Конфлікти у моєму класі»	вивчення рівня конфліктності у класі; формувати у дітей адекватні способи вирішення	майстер-клас; ігротерапія	автор програми, практичний психолог		листопад

		конфліктних ситуацій або їх недопущення				
35.	«Безлюдний острів»	розвиток навичок соціальної взаємодії, вміння розпізнавати форми поведінки свої та однокласників, контролювати власні емоції	квест; аналіз ситуацій	автор програми	соціальний педагог	листопад
36.	«Планета добра»	формування у дітей позитивного ставлення до оточуючих, розвиток толерантності та емпатії; стимулювання до добрих вчинків; виховання чуйності та доброзичливості	бесіда-візуалізація; інтерактивні вправи	автор програми		грудень
37.	«Людина починається з добра»	сприяння формуванню моральних цінностей у дітей; залучення у групову роботу	тренінг	автор програми, практичний психолог	класний керівник	січень
38.	«Бібліотеками України»	розвиток у дітей позитивного ставлення до книги та до роботи у групі	віртуальна екскурсія	бібліотекар		лютий
39.	«Я та суспільство»	формування у дітей комунікативних навичок, вміння взаємодіяти у суспільстві та сприймати людей такими, якими вони є	вікторина	автор програми		квітень
40.	«Що таке дружба у моєму класі?»	сформувати у дітей правильне уявлення про дружбу, друзів, толерантну поведінку; виховувати почуття поваги один до одного та доброзичливості	конкурс	автор програми		квітень
41.	«Я, ти, ми –	сприяння	ігрові ситуації	автор	класний	травень

	друзі назавжди»	формуванню у дітей толерантного ставлення до кожної особистості, розвиток соціальної активності		програми	керівник	
42.	«Як навчитися спілкуватися ефективно»	формування комунікативної грамотності, основ навичок безконфліктного спілкування	дискусія; гра	автор програми		травень
43.	«Допоможи ближньому»	сприяння формуванню у дітей навичок взаємодії із людьми; розвиток вміння допомагати та підтримувати своїх друзів і однокласників	виховна година; бесіда	автор програми	соціальний педагог	травень
Етап 3 – вдосконалення соціально-педагогічної діяльності щодо розвитку комунікативної грамотності дітей з ОФМ						
44.	Індивідуальні консультації для дітей з ОФМ	знаходження та вирішення проблем, які виникають під час реалізації програми	бесіда	автор програми		протягом усього терміну реалізації програми
45.	Індивідуальні консультації для класних керівників та/або вчителів-предметників	знаходження та вирішення проблем, які виникають під час реалізації програми	мозковий штурм; бесіда	автор програми		протягом усього терміну реалізації програми
46.	Засідання суб'єктів програми щодо виявлення труднощів та перешкод, які виникають	уточнення та виявлення труднощів, недоліків та перешкод, які виникають під час реалізації програми, знаходження шляхів вирішення цих проблем	дискусія	автор програми, адміністрація закладу	психологічна служба закладу, класні керівники, вчителі-предметники, бібліотекар	в кінці 1-го семестру
47.	Заключне засідання суб'єктів програми	узагальнення щодо позитивних та негативних сторін програми,	дискусія	автор програми, адміністрація закладу	психологічна служба закладу, класні	в кінці навчального року

		дослідження чи вдалося реалізувати її повністю			керівники, вчителі-предметники, бібліотекар	
48.	Індивідуальні консультації для батьків дітей з ОФМ (за запитом)	допомога батькам у визначенні напрямків соціалізації та адаптації дітей з ОФМ	бесіда	автор програми	практичний психолог	протягом усього терміну реалізації програми
3.1. Цикл індивідуальних заходів для молодших школярів з ОФМ						
49.	«Мій кращий друг» (діти з ОФМ)	формування у дітей з ОФМ комунікативних навичок та вміння формулювати власну думку	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		вересень
50.	«Добро у моєму житті» (діти з ОФМ)	допомога у формуванні навичок спілкування та розвитку групової взаємодії	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		жовтень
51.	«Мій клас – моя родина» (діти з ОФМ)	стимулювання розвитку навичок спільної діяльності у класі, подолання страху спілкування з іншими	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		листопад
52.	«Моя сім'я» (діти з ОФМ)	визначення внутрішньосімейної атмосфери; формування навичок позитивного спілкування із рідними	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		грудень
53.	«Спілкування без сварок» (діти з ОФМ)	розвиток комунікативних навичок та безконфліктного спілкування	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		січень
54.	«Ми живемо у суспільстві» (діти з ОФМ)	формування суспільного світогляду, розуміння себе, як повноправного члена суспільства	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		лютий

55.	«Мої цінності» (<i>діти з ОФМ</i>)	сприяння формуванню у дітей моральних норм та цінностей	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		березень
56.	«Добро поряд із нами» (<i>діти з ОФМ</i>)	формування у дітей позитивних та толерантних навичок взаємодії у суспільстві	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		квітень
57.	«Мої навички спілкування» (<i>діти з ОФМ</i>)	узагальнююче заняття; підведення підсумків	індивідуальне заняття з елементами гри	автор програми		травень
58.	Перспективи удосконалення	засідання щодо підбиття підсумків реалізації програми та пошук перспектив удосконалення напрямків із розвитку комунікативної грамотності дітей	дискусія	автор програми, адміністрація закладу	психологічна служба закладу, класні керівники, вчителі-предметники, бібліотекар	травень

Карта спостереження
за учнями 2-3 класів щодо діагностики мотиваційно-ціннісного критерію
сформованих навичок

Клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№	Твердження	Вияв:		
		завжди	інколи	ніколи
1.	Може звернутися за допомогою.			
2.	Виконує домашнє завдання.			
3.	Відповідає на уроках.			
4.	Хоче працювати з іншими дітьми.			
5.	Не любить вчитися.			
6.	Погано себе поводить саме на уроках.			
7.	Виконує доручення.			
8.	Не завершує розпочату справу.			
9.	Висловлює співпереживання.			
10.	Працює лише із допомогою вчителя.			

Карта спостереження
за учнями 2-3 класів щодо діагностики емоційно-вольового критерію
сформованих навичок

Клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№	Твердження	Вияв:		
		завжди	інколи	ніколи
1.	Контролює свої емоції ситуативно.			
2.	Важко контролювати емоції.			
3.	Викрикує на уроках.			
4.	Голосно розмовляє.			
5.	Відчуває себе впевнено.			
6.	Неадекватні реакції на зауваження.			
7.	Сприймає лише похвалу.			
8.	Проявляє свої страхи у класі.			
9.	Відсторонений від дітей.			
10.	Піддається чужому впливу.			

Карта спостереження
за учнями 2-3 класів щодо діагностики поведінкового
критерію сформованих навичок

Клас _____

Прізвище та ім'я учня _____

№	Твердження	Вияв:		
		завжди	інколи	ніколи
1.	Виявляє агресивну поведінку до однокласників.			
2.	Порушує поведінку у школі.			
3.	Урівноважена поведінка.			
4.	Може створити власну модель поведінки у грі.			
5.	Підвищена пізнавальна активність.			
6.	Систематично порушує поведінку у школі та вдома.			
7.	Може домовитися з однокласниками.			
8.	Проявляє активність у груповій роботі.			
9.	Часто працює самостійно.			
10.	Приймає участь у святах.			
11.	Важко спілкуватися із дорослими.			
12.	Не може відстояти власну точку зору.			
13.	Важко вислухати співрозмовника.			

Оцінка шкільної мотивації (за Н. Г. Лускановою)

Мета: виявити ставлення учнів до школи, навчального процесу, емоційне реагування на шкільну ситуацію.

Анкета, що пропонується, може бути використана при індивідуальному обстеженні дитини, а також застосовуватися для групової діагностики. При цьому допустимі два варіанти пред'явлення:

1) питання чатають вголос, пропонуються варіанти відповідей, а учні (дитина) повинні написати відповіді, які їм підходять;

2) анкети в надрукованому вигляді лунають усім учням і вчитель просить їх відзначити всі відповіді.

Інструкція для дитини: я ставитиму тобі запитання, а ти на листі в порожніх клітинах відзначай відповіді, які тобі відповідають.

Запитання:

1. Тобі подобається у школі чи не дуже?

- не дуже ; - подобається ; - не подобається

2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?

- частіше хочеться залишитися вдома ; - буває по-різному ; - йду з радістю

3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи необов'язково приходити всім учням, охочим можна залишитися вдома, ти пішов би (пішла) до школи чи залишився (залишилася) вдома?

- не знаю ; - залишився б вдома ; - пішов би у школу

4. Тобі подобається, коли у вас скасовують якісь уроки?

- подобається ; - по-різному ; - не подобається

5. Ти хотів би (а), щоб тобі не ставили домашніх завдань?

- хотів би ; - не хотів би ; - не знаю

6. Ти хотів би (а), щоб у школі залишилися одні перерви?

- не знаю□; - не хотів би□; - хотів би□;

7. Ти часто розповідаєш про школу батькам?

- часто□; - рідко□; - не розповідаю□;

8. Ти хотів би, щоб у тебе був менш суворий вчитель?

- точно не знаю□; - хотів би□; - ні□;

9. У тебе у класі багато друзів?

- мало□; - багато□; - немає□;

10. Тобі подобаються твої однокласники?

- так□; - ні□; - не дуже□.

Обробка результатів:

Підрахуйте кількість балів за таким ключем і визначте рівень розвитку мотивації.

№ запитання	Оцінка		
	За першу відповідь	За другу відповідь	За третю відповідь
1	1	3	0
2	0	1	3
3	1	0	3
4	3	1	0
5	0	3	1
6	1	3	0
7	3	1	0
8	1	0	3
9	1	3	0
10	3	1	0

Рівні шкільної мотивації.

25-30 балів – найвищий рівень шкільної мотивації, навчальної активності. Такі діти відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі вимоги, що пред'являються школою. Вони дуже чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки чи зауваження педагога.

20-24 балів – гарна шкільна мотивація. Найбільш типовий рівень для молодших школярів, які успішно справляються з навчальною діяльністю. При відповідях на питання виявляють меншу залежність від жорстких вимог і норм.

15-19 балів – позитивне ставлення до школи, але школа приваблює більше позанавчальними сторонами. Такі учні досить благополучно відчують себе в школі, проте частіше ходять до школи, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у таких дітей сформовані меншою мірою і навчальний процес їх мало приваблює.

10-14 балів – низька шкільна мотивація. Подібні школярі відвідують школу неохоче, воліють пропускати заняття. Під час уроків часто займаються сторонніми справами, іграми. Зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Перебувають у стані нестійкої адаптації у школі.

Нижче 10 балів – негативне ставлення до школи; шкільна дезадаптація. Такі діти відчують серйозні труднощі в школі: вони не справляються з навчальною діяльністю, відчують проблеми у спілкуванні з однокласниками, у взаємовідносинах з учителем. Школа нерідко сприймається ними як вороже середовище, перебування в якому їм нестерпно. В інших випадках учні можуть проявляти агресивні реакції, відмовляючись виконувати ті чи інші завдання, дотримуватися тих чи інших норм і правил.

Проективна методика «Обери обличчя» (Р. Теммл, М. Доркі, В. Амен)

Мета – виявити рівень тривожності дитини.

Обладнання. Експериментальний матеріал – 14 малюнків, кожний з яких відображає певну типову для життя молодшого школяра ситуацію.

Інструкція. Кожний малюнок виконано у двох варіантах: для дівчинки (та для хлопчика). Обличчя дитини не вимальоване, а лише контур голови. Кожний малюнок доповнений двома зображеннями дитячої голови, що за розмірами точно відповідає контурам обличчя на малюнку. На одному із двох зображень – усміхнене обличчя, на іншому – сумне.

Малюнки демонструють дитині в чітко визначеному порядку один за одним. Додаткових питань не задають.

Вибір дитиною відповідного обличчя та її висловлювання фіксують в протоколі.

Ключ: Малюнок 1. Діти граються (емоційно позитивна ситуація).

Ця ситуація сприймається дітьми як гра з однолітками, а не з молодшою дитиною (що й передбачається стандартом методики). Малюнок викликає негативну реакцію дитини в тому випадку, коли в неї не складаються стосунки з дітьми (постійні суперечки, інші діти часто її ображають), а також якщо батьки почали різко обмежувати її в іграх із друзями через те, що потрібно учитися. Першу причину дітям важко коментувати, щодо другої – охоче пояснюють: «Зараз прийде мама і сваритиметься через те, що уроки не зроблено, а ми тут граємося».

Той чи інший вибір інтерпретації робиться залежно від того, на які наступні ситуації (з дітьми або з матір'ю) дитина реагує негативно.

Малюнок 2. Дитина й мати з немовлям (нейтральна ситуація). Малюнок викликає негативну реакцію дитини, якщо мати приділяє їй менше уваги, ніж сестричці чи братикові (навіть якщо вони близнюки або старші від дитини за віком, незважаючи на те, що на малюнку зображено немовля).

Першокласник може почувати себе обділеним увагою матері й нелюбимим не тільки у тих випадках, коли мати більше уваги приділяє малюкові або ставить у приклад більш успішного і слухняного брата (сестру), а й тоді, коли вона змушена багато часу приділяти підліткові, який відбився від рук, постійно лаючи та відчитуючи його. Отже, будь-яка, навіть негативна увага до іншої дитини може бути причиною ревнощів. Малюнок може сприйматися негативно й у тому разі, якщо дитина взагалі не має братів і сестер, але мати з повагою ставиться до когось із її друзів й постійно ставить його за приклад. Негативна реакція може бути викликана постійним порівнянням дитини із якимось ідеалом, невідповідність якому може дуже болісно переживатися дитиною. У цьому випадку мати може постійно вживати вирази: «хороші діти так не поведуться», «першокласник повинен уміти це робити», «справжні чоловіки не плачуть». Малюнок може сприйматися дитиною негативно, якщо мати надто часто як позитивний приклад подає батька або когось з близьких родичів (якщо той навчається в школі на «відмінно», має різні грамоти та медалі за спортивні досягнення, багато чого досяг у житті тощо).

Проективні малюнки надають додаткову інформацію для вибору тієї чи іншої інтерпретації. Певні уточнення можна зробити безпосередньо в процесі бесіди з матір'ю.

Важливо підвести матір до розуміння того, що дитині для нормалізації її емоційного стану слід приділяти трохи більше уваги й надавати трохи більше допомоги. Підкреслюючи певну неспроможність дитини, мати лише ускладнює ситуацію, а увага, підтримка й допомога надасть дитині сили діяти, стати такою, якою мати хоче її бачити.

Малюнок 3. Дитина як об'єкт агресії (емоційно негативна ситуація)
Зазвичай ситуація сприймається негативно й дитина вибирає сумне обличчя для персонажа, зображеного на малюнку, але це має місце далеко не завжди. Й у цих випадках не можна (як нерідко робиться) поправляти дитину, переконувати в неправильності вибору або ж неправильно розумінні

малюнка, та пояснювати його зміст. Позитивно малюнок сприймається активними, розгальмованими дітьми (частіше хлопчиками), які вміють протистояти агресії; бійки, навіть з друзями, для них звичні й сприймаються як нормальний спосіб вирішення суперечок. Вони люблять демонструвати силу й добре себе почувають після такого з'ясування стосунків. Така дитина не ображається, після бійки (навіть якщо вона зазнала поразки) завжди готова продовжити гру.

Малюнки 4, 7, 14. Вдягання, умивання, їжа (нейтральні побутові ситуації).

Малюнок 14 сприймається дітьми як звичайна ситуація, а не щось особливе, споживання їжі, яке важко емоційно сприймається наодинці (відповідно до стандартного опису методики). Ці малюнки викликають негативну реакцію в тому випадку, якщо батьки «фіксовані» на охайності, акуратності та режимі, постійно виправляють дитину й роблять їй зауваження: «зачешися», «поправ сорочку», «застібни гудзика», «помий руки» тощо. Ситуація загострюється, якщо дитина уповільнена і її починають квапити. Окрім цього, малюнок 14 негативно сприймається тими дітьми, батьки яких надто стурбовані правильним харчуванням й примушують дитину «їсти те, що потрібно», незважаючи на те, якій їжі вона надає перевагу та чи хоче дитина їсти взагалі. Малюнок 14 іноді сприймається не як одна з побутових ситуацій (споживання їжі), а як власний портрет. У цьому випадку негативний вибір свідчить про негативну самооцінку дитини. Саме такий висновок слід зробити, якщо й у колірному виборі дитини (методика Люшера) на першому (або на другому) місці стоїть чорний.

Малюнок 5. Дитина грається з матір'ю (емоційно позитивна ситуація). На практиці всі діти сприймають персонаж, який у методиці позначено як старшу дитину, як матір. Малюнок викликає негативну реакцію, якщо мати зосереджена тільки на навчанні дитини, забороняє або суттєво обмежує її ігри, вважаючи це заняттям винятково для дошкільнят, марнуванням часу. Іноді така установка складається у матері, яка невпевнена у шкільних успіхах

своєї дитини й яка прагне зробити усе можливе, щоб дитина навчалася на «відмінно». Такі матері можуть заохочувати відвідування гуртків та інтелектуальних занять, але обмежувати участь дитини у звичайних дитячих іграх.

Матері слід тактовно пояснити, що дитина не може повністю відмовитися від звичного для неї способу життя. Позбавлення її ігор призводить до емоційної дестабілізації, погіршує працездатність, знижує навчальну активність.

Малюнок 6. Дитина грається сама (нейтральна ситуація).

У практиці невідомі випадки, коли цей малюнок трактується як засинання наодинці (що відповідає стандартному опису методики). Зазвичай діти описують цю ситуацію так: «Мама з татом дивляться телевізор, а дитина грається». Малюнок сприймається негативно, коли батьки більше уваги приділяють собі, ніж дитині, «ігнорують» дитину, намагаються не займатися нею («іди пограйся», «не заважай», «у мене брак часу» тощо). Іноді такі стосунки з дитиною складаються через об'єктивні обставини. Батьки бажали б і більше спілкуватися з дітьми, але вимушені багато працювати, щоб задовольнити матеріальні потреби сім'ї. Вони дуже втомлюються, й на ігри з дитиною вже просто не вистачає сил. Маленькі діти неспроможні зрозуміти ці об'єктивні причини, навіть якщо їм намагаються ці причини пояснити. Вони реагують безпосередньо на слова, які чують найчастіше, та ставлення, яке відчують.

У цьому випадку важливо поновити позитивний емоційний контакт із дитиною. Не обов'язково гратися з нею, вистачить просто потримати дитину на колінах, приголубити. Не обов'язково підтримувати розмову, достатньо слухати та кивати. Така «взаємодія» не потребує особливих зусиль і часу, а дитина вже не відчуває себе знедоленою.

Малюнок 8. Мати сварить дитину (емоційно негативна ситуація).

Позитивно малюнок сприймається розпещеними, безтурботними дітьми. Як правило, вони коментують свій вибір так: «мама зараз

посвариться й забуде, знов будемо гратися», «мама просто так погрожує, насправді вона не сердиться».

Малюнок 9. Дитина й батько, який грається з малюком (нейтральна ситуація). Негативна реакція дитини пояснюється аналогічно до інтерпретації малюнка 2.

Малюнок 10. Ситуація суперництва (емоційно негативна ситуація).

Сприймається дітьми як ситуація суперництва, а не як агресивний напад (що відповідає стандартному опису методики). Малюнок сприймається позитивно активними, такими, які можуть постояти за себе, забіякуватими дітьми (дівчатками й хлопчиками приблизно однаково). Вибір веселого обличчя вони коментують так: «Тут діти граються».

Малюнок 11. Збирання іграшок (емоційно нейтральна ситуація).

На малюнку діти зазвичай бачать ігрову ситуацію, а не прибирання іграшок (згідно зі стандартним описом методики). Малюнок викликає негативну реакцію в тому разі, якщо дитині не дають гратися (аналогічно реакції на малюнок 5). Вибір сумного обличчя діти зазвичай коментують так: «Мама прийшла й каже: "Досить гратися, іди робити уроки"».

Малюнок 12. Ізоляція, ігнорування дитини іншими дітьми (емоційно негативна ситуація).

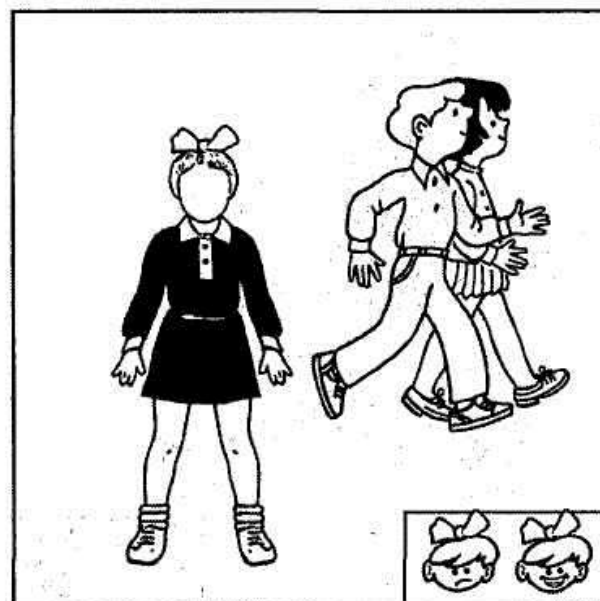
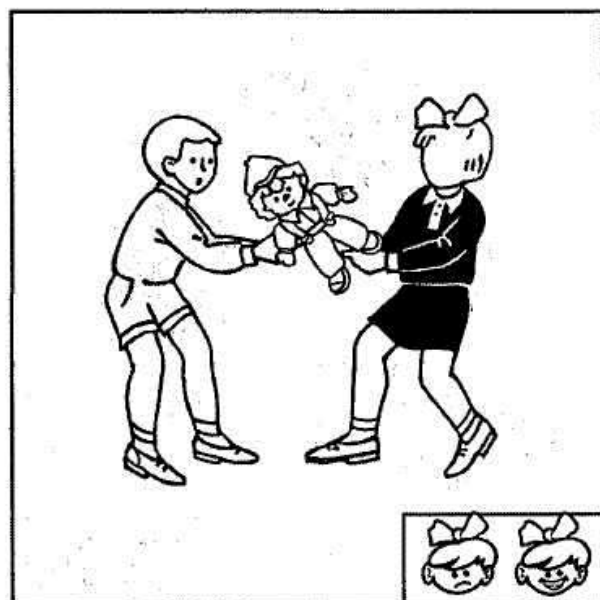
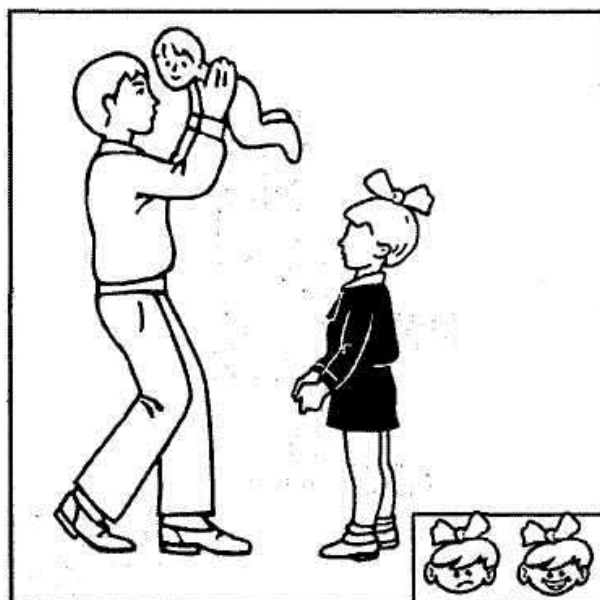
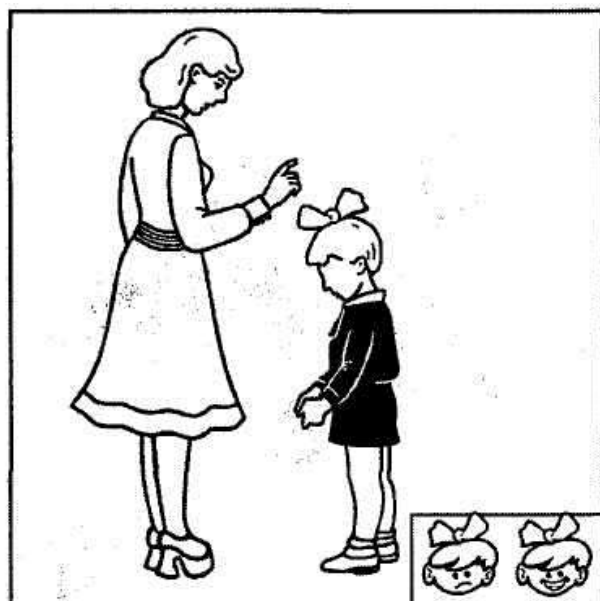
Якщо дитина не є знедоленою, її не виключають постійно зі спільних ігор, то малюнок сприймається нею позитивно. Дитина пояснює, що на малюнку діти граються. Малюнок практично завжди сприймається негативно дітьми з високим рівнем інтелектуального розвитку: вони реагують на об'єктивний зміст ситуації незалежно від того, як реально до них ставляться інші діти (навіть у тому випадку, коли посідають у класі провідні позиції). У цьому випадку негативний вибір дитини не слід інтерпретувати як показник тривожності й додавати до інших «тривожних» виборів. Малюнок також негативно сприймають і ті діти, яких справді не запрошують до спільних ігор, і вони цим надто переймаються.

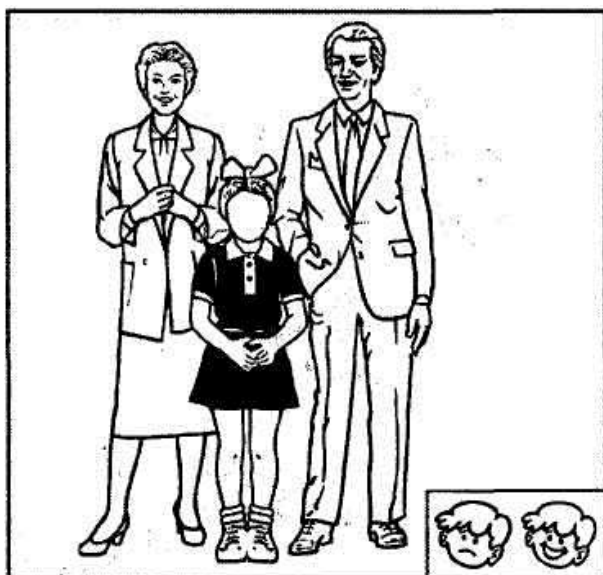
Малюнок 13. Дитина з батьками (емоційно позитивна ситуація).

Малюнок сприймається негативно, якщо зіпсовано взаємини з батьками (емоційне неприйняття, байдуже ставлення, часті покарання), а також коли батьки конфліктують між собою чи із старшими членами сім'ї, а дитина мимоволі бере в цьому участь. В останньому випадку малюнки, де батько й мати зображені окремо, дитина може сприймати позитивно (тобто з кожним окремо у неї хороші стосунки, погано стає тільки тоді, коли вони збираються разом). Малюнок сприймається негативно й у тому випадку, коли зіпсовані стосунки дитини з одним із батьків (зазвичай із домінантним), а другий не може впоратися із захисною функцією. Якщо дитина виховується в неповній сім'ї, але не відчуває ніякого дискомфорту, відчувається добре, то малюнок вона сприймає позитивно. Якщо ж вона відчуває себе ущемленою, глибоко переживає відсутність батька чи матері, вважає свою сімейну ситуацію неповноцінною, то малюнок оцінюється негативно.

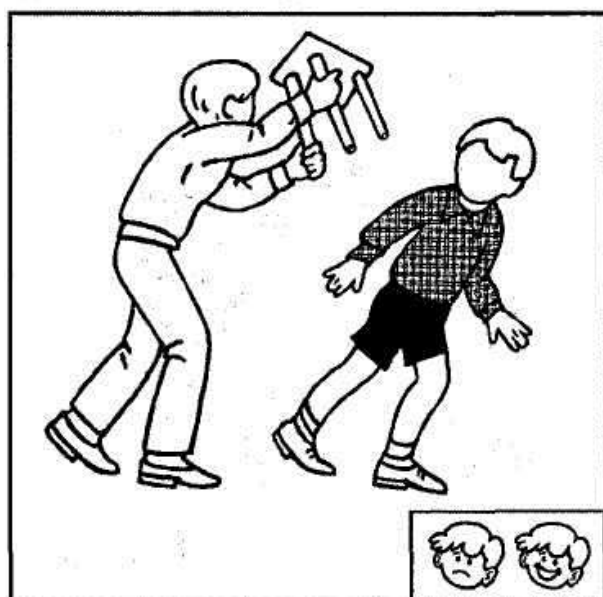
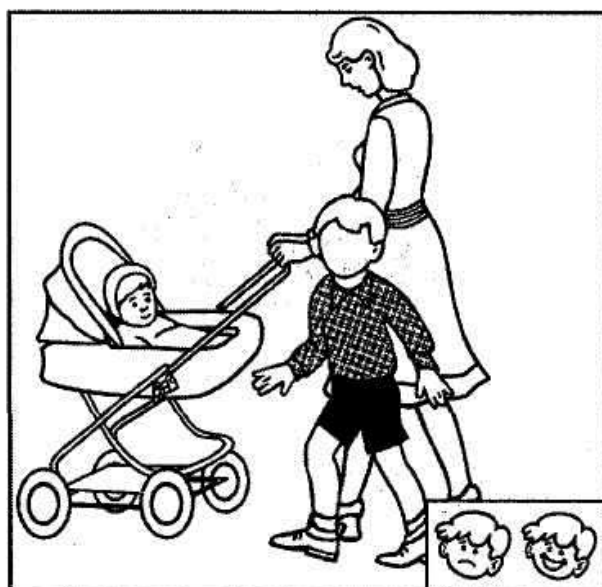
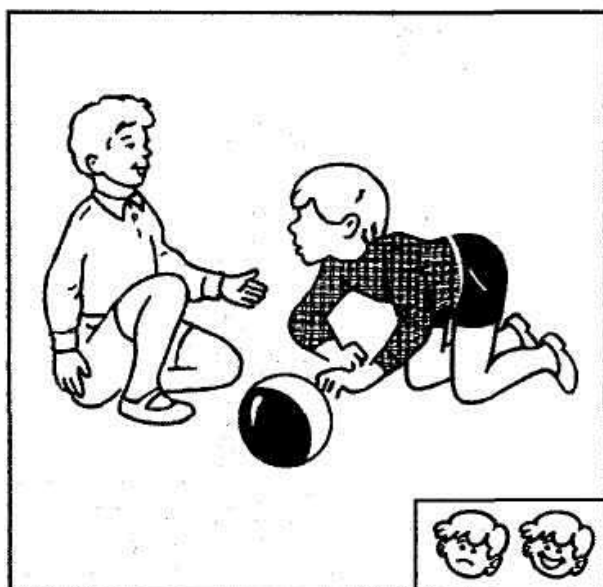
Стимульний матеріал варіант для дівчаток

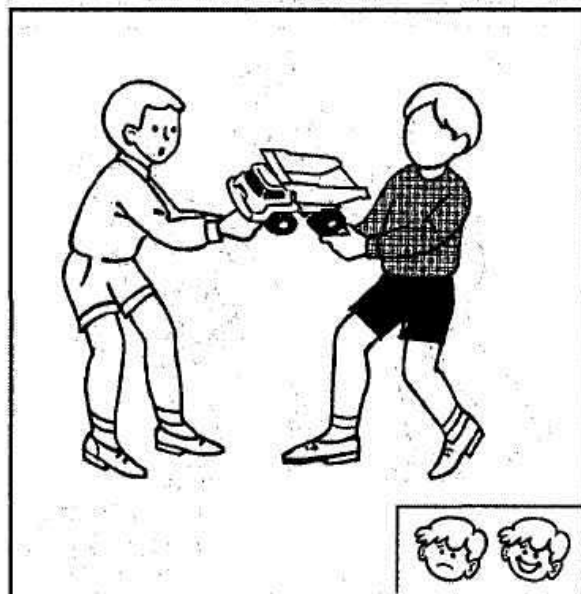
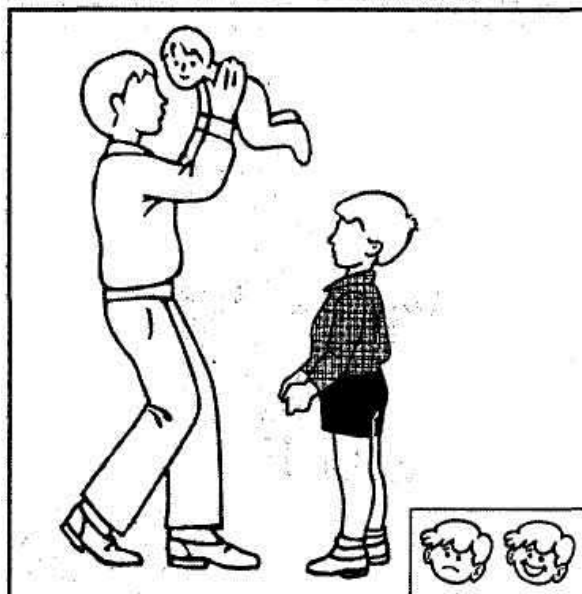
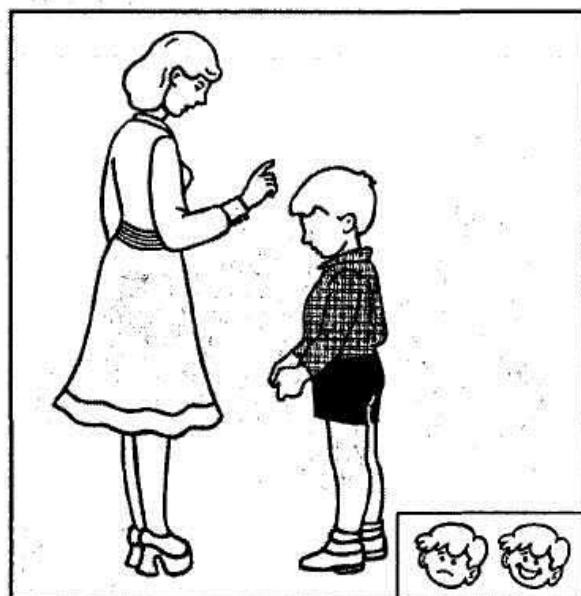
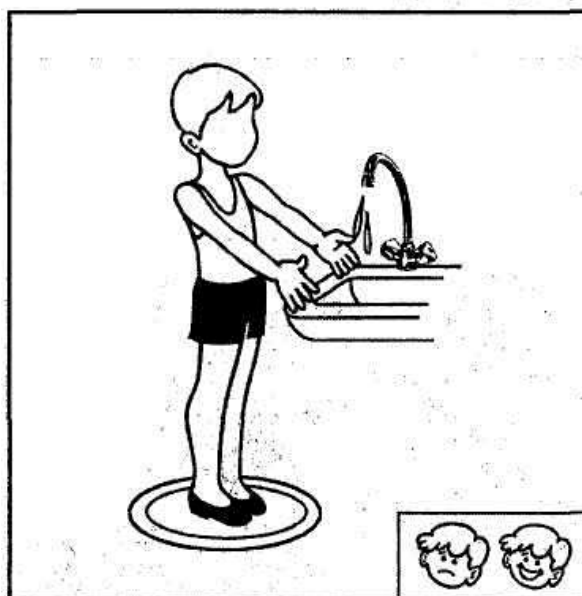
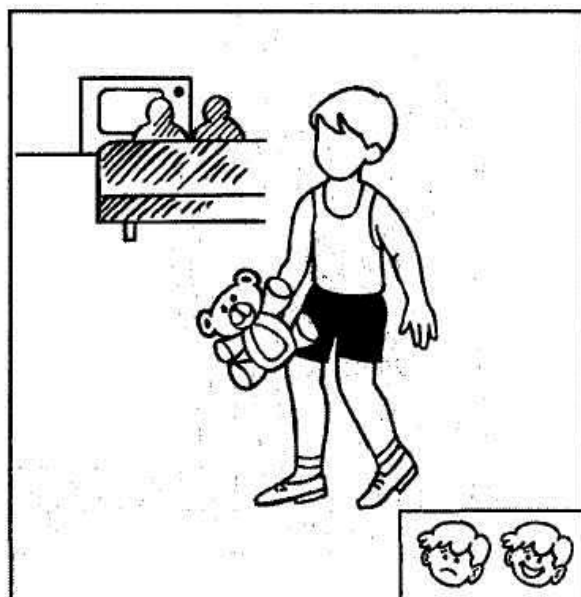
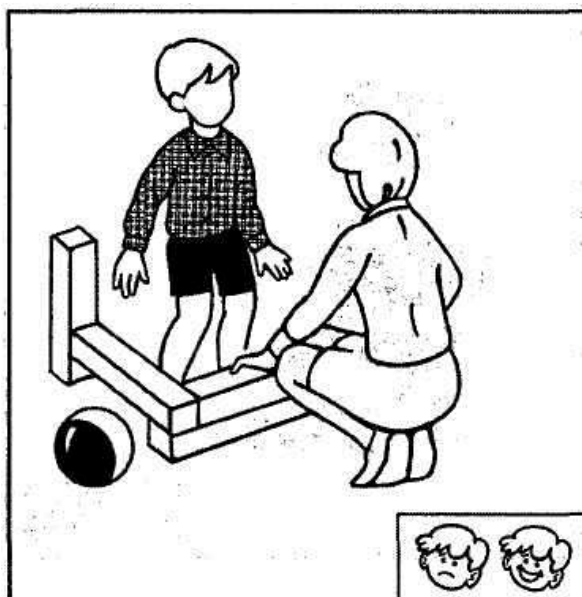


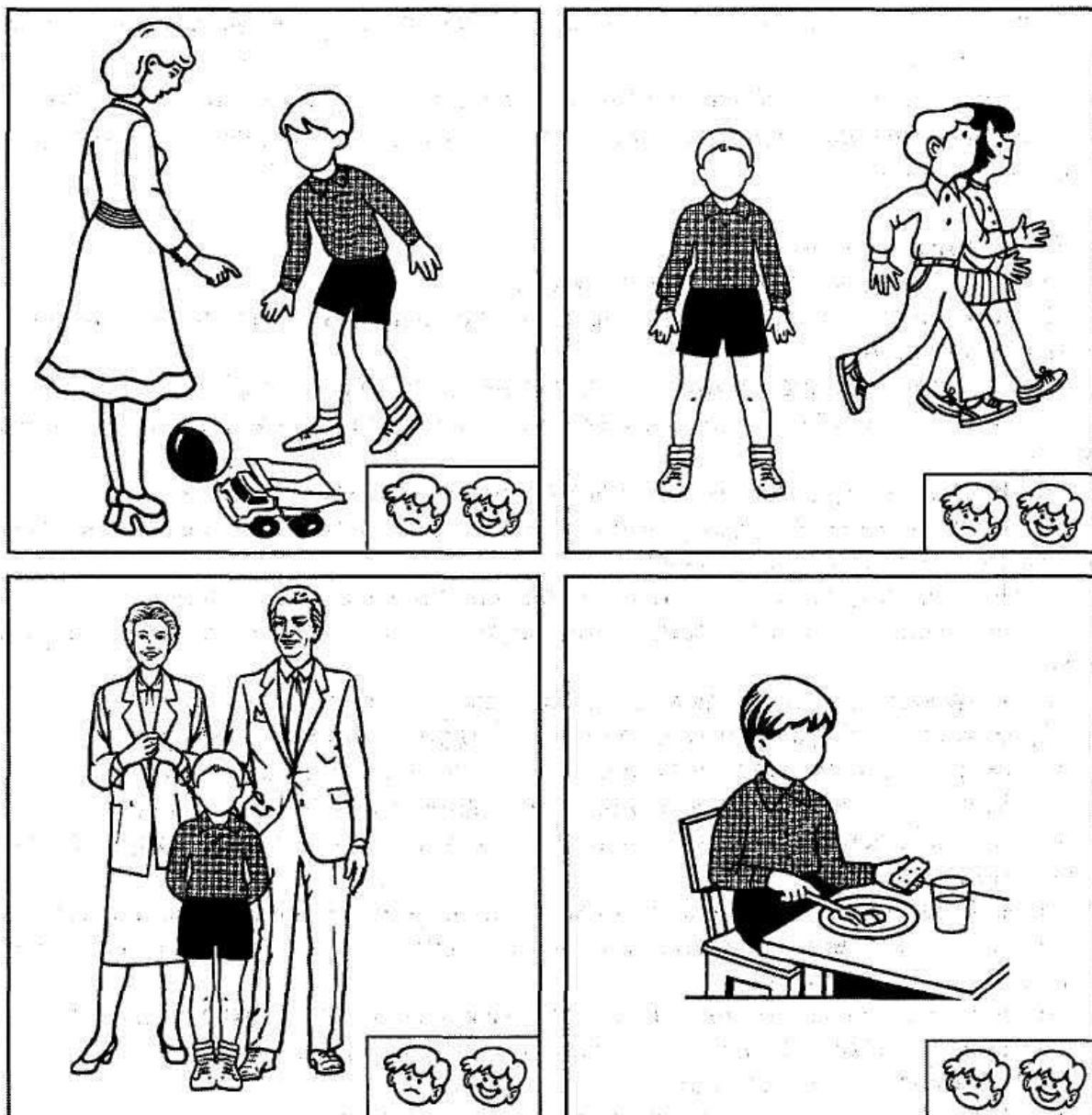




ВАРІАНТ ДЛЯ ХЛОПЧИКІВ







Інтерпретування результатів

Потрібно здійснити кількісний та якісний аналіз інформації, зафіксованої у протоколі.

Якісний аналіз передбачає уважне вивчення висловлювань дитини, що фіксуються в другому стовпчику спеціального протоколу. На основі такого аналізу робляться висновки про емоційний досвід спілкування дитини з людьми, які її оточують, і той відбиток, який цей досвід залишив у душі дитини. Особливо високе проєктивне значення щодо цього мають малюнки серії 4, 6, 14 та 2, 7, 9, 11. Діти, які дають нечіткі пояснення до цих малюнків,

з більшою ймовірністю одержать високий ІТ (індекс тривожності).

Кількісний аналіз може бути виражений як у балах, так й у відсотках;

$$ІТ = (\text{кількість емоційно-негативних виборів}/14) * 100\%$$

Рівні:

Слабкий – бали – 0-1; ІТ – 0-7,2 %.

Середній – бали – 2-5; ІТ – 14,3-35,7 %.

Добрий – бали – 6-7; ІТ – 42,9-50 %.

Високий – бали – 8 і більше; ІТ – 57,1 % і більше.

ПРОТОКОЛ до тесту «Тривожність»

Ім'я дитини _____

Вік дитини _____

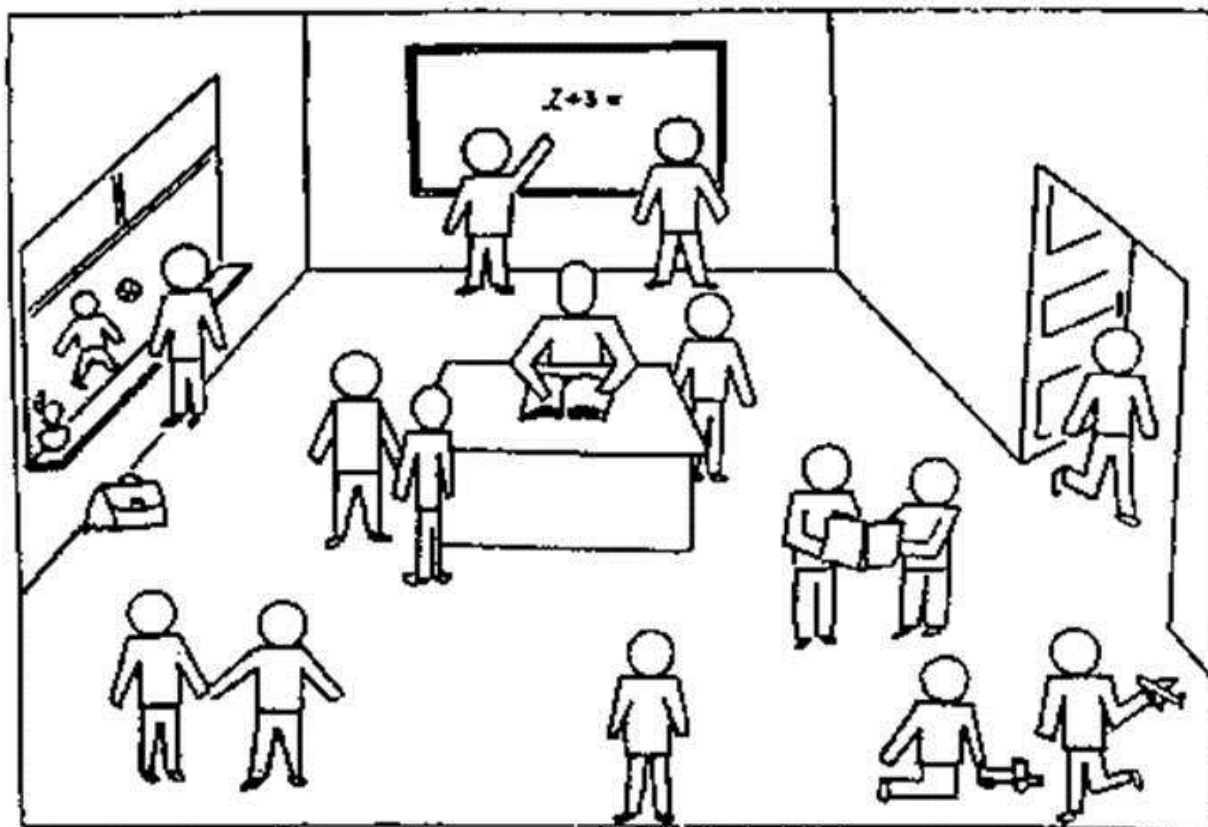
Дані обстеження

Номер і зміст малюнка	Висловлювання дитини	Вибір дитини	
		веселе обличчя	сумне обличчя
1. Гра з молодшими дітьми.			
2. Дитина і мати з дитиною.			
3. Об'єкт агресії.			
4. Одягання.			
5. Гра зі старшими дітьми.			
6. Укладання спати на самоті.			
7. Умивання.			
8. Догана.			
9. Ігнорування.			
10. Агресивний напад.			
11. Збирання іграшок.			
12. Ізоляція.			
13. Дитина з батьками.			
14. Їжа на самоті.			

Методика «Мій клас»

Мета: виявлення стосунків у класі, ставлення дітей до класу та атмосфери у ньому; емоційні почуття дитини у класі; соціальна значимість класу для учнів.

Інструкція: «На цьому малюнку схематично зображений ваш клас. За столом сидить вчитель, учні зайняті своєю справою. Частина хлопців грається. Знайдіть і позначте хрестиком на малюнку себе, напишіть поруч свої ім'я та прізвище. Потім позначте (теж хрестиком) на малюнку свого товариша, напишіть поруч його ім'я і прізвище».



Фахівцю важливо знати:

З ким із учасників ситуації ототожнює себе досліджуваний?

Яке місце в класі він відводить ідентифікованому з собою персонажу (поруч з учителем, поза класною кімнатою, разом з хлопцями, один)?

Який зміст занять, емоційно значимих для школяра?

Аналіз результатів:

На малюнку позначені позиції, що вказують на вираженість пізнавальних інтересів: вирішення завдання біля дошки, спільне читання книги, питання, що задаються вчителю. В даному випадку ідентифікація щодо цієї позиції буде свідчити про адекватність соціально-психологічного та навчального статусу молодшого школяра.

Позиція «один, далеко від вчителя» – емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі адаптації до перебування в класному колективі.

Ототожнення себе з дітьми, що стоять у парі, разом грають, – доказ благополучної соціально-психологічної позиції дитини.

Місце поряд з учителем: учитель в даному випадку є значущою особою для досліджуваного, а досліджуваний ототожнює себе з учнем, прийнятим вчителем.

Ігрова позиція: не відповідає навчальній позиції.

**Положення
про проведення конкурсу «Дружба у моєму житті»**

Мета: розвиток у дітей почуття дружби та групової взаємодії.

Учасники: у конкурсі можуть брати участь учні 2-4 класів.

Умови участі: Учням потрібно зобразити дружбу у своєму класі будь-яким цікавим способом (малюнок, фотоколаж, відео, презентація, розповідь, афіша) та презентувати під час шкільних зборів.

Етапи:

- 1) кожен клас спільними зусиллями виконує поставлене завдання;
- 2) визначення переможців конкурсу серед учнів 2-4 класів.

Визначення переможців: Визначення переможців проводиться шляхом таємного голосування (заповнення відповідної паперової форми або голосування у соціальних мережах).

Нагородження переможців: переможці нагороджуються грамотами.

**Положення
про проведення флеш-мобу «Ми за рівні можливості»**

Мета: розвивати терпимість та толерантність, спрямовувати дітей на творчу діяльність та вміння співпереживати, заклик до відмови міжособистісних бар'єрів.

Учасники: у конкурсі можуть брати участь учні 1-49 класів.

Умови участі: Кожному класу, під час таємного жеребкування надається особливе завдання, що таке рівність у різних проявах. Дітям потрібно надати фото-розуміння даного напрямку.

Етапи:

- 1) кожен клас спільними зусиллями виконує поставлене завдання;
- 2) визначення переможців конкурсу серед учнів 1-4 класів; окремо 5-9 класів.

Визначення переможців: Визначення переможців проводиться шляхом таємного голосування (заповнення відповідної паперової форми або голосування у соціальних мережах).

Нагородження переможців: переможці нагороджуються грамотами.