

# АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Олена Василенко*

*У розділі на основі теоретичного аналізу сучасних підходів до вирішення проблеми адаптації уточнено сутність поняття «адаптація молодших школярів з особливими потребами до шкільного навчання» в соціально-педагогічному контексті; виявлено існуючі проблеми входження дітей з особливими потребами в соціокультурне та загальноосвітнє середовище; проаналізовано основні напрямки роботи спеціалістів соціально-психологічних служб закладів середньої освіти з учнями з особливими потребами. Авторкою розроблено та обґрунтовано соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання у закладі середньої освіти, а саме: створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами; формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими потребами з оточенням (у класі, в сім'ї); надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, в яких виховуються діти з особливими потребами.*

## **п. 1. Теоретичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти**

Сучасне життя вимагає від людей більшої самостійності, гнучкості, активності, стійкості до стресу, уміння адаптуватися до нових, іноді непередбачуваних ситуацій. Тому важливого значення набувають проблеми адаптації людей до соціальних умов їхнього життя. При цьому першочергового вирішення потребує проблема адаптації та соціалізації дітей з особливими потребами в закладах освіти, оскільки їхнє життя залежить від впливу багатьох соціальних факторів: житлових умов, охорони здоров'я та соціального захисту в державі, підготовки висококваліфікованих фахівців закладів початкової, середньої та вищої освіти (вихователів, вчителів,

психологів, соціальних педагогів, логопедів та інших спеціалістів) до роботи з ними.

Зауважимо, що термін «адаптація» з'явився наприкінці XVIII ст. Уведення його в науковий обіг пов'язують з ім'ям німецького фізіолога Ауберга, який використав цей термін для характеристики явищ пристосування чутливості органів зору (або слуху), що виражається в підвищенні чи зниженні чутливості у відповідь на дію адекватного подразника [33, с. 93].

Адаптація як природна властивість людини має багатofункціональний характер. По-перше, вона є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії людини з природою і соціальним середовищем. По-друге, адаптація сприяє розвитку людини і вдосконаленню навколишнього середовища. По-третє, через адаптацію формується соціальна сутність людини. По-четверте, вона є необхідною в разі оволодіння людиною будь-яким з існуючих видів діяльності. У сукупності це дає підставу вбачати в адаптації одну з основоположних, сутнісних ознак людини, розглядати її як основну умову та механізм людської життєдіяльності [45, с. 49].

У наукових дослідженнях адаптація розглядається як процес, прояв і результат. Адаптація як процес є активним пристосуванням людини до різних умов середовища (наприклад, дитячий садок, клас, група, бригада на виробництві тощо). Адаптація як прояв характеризує типову поведінку, відносини і результативність діяльності людини в умовах середовища як віддзеркалення її пристосування до нього. Адаптація як результат є свідченням того, наскільки дитина пристосована до середовища, наскільки її поведінка, відносини і результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим у соціумі [48].

Дослідники проблеми адаптації переконані, що «... адаптованість як показник успішності цього процесу, є універсальною формою аналізу й усвідомлення особою своєї єдності із соціумом, середовищем, довкіллям. Це природний механізм формування і творення знань, умінь, норм, цінностей та

приведення їх у нову за функціями, будовою та змістом діяльність» [36, с. 26].

Аналіз літературних джерел з цієї проблеми свідчить, що адаптація людини є складним соціально зумовленим явищем, для якого характерна діалектично суперечлива єдність трьох рівнів адаптивної поведінки людини: біологічного, психологічного та соціального при провідній, визначальній ролі останнього.

У сучасних наукових дослідженнях проблеми адаптації розглядаються в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, соціальному, педагогічному, соціально-педагогічному. Так, у біології під цим поняттям розуміють стійкість організму до перепадів температури, до нестачі кисню, змін тиску й інших несприятливих впливів середовища.

У психології це поняття широко використовують у тих концепціях, які трактують взаємодію індивіда та його оточення як процеси гомеостатичної рівноваги [41, с. 10]. Ним характеризують динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку, продовження роду. Процес адаптації відбувається тоді, коли в системі організм – середовище виникають значні зміни, що забезпечують формування нового гомеостатичного стану, який дає змогу досягати максимальної ефективності фізіологічних функцій і поведінкових реакцій [1, с. 3]. Психологічна адаптація людини – це пристосування органів чуття до особливостей стимулів, які діють на них з метою їх кращого сприйняття і запобігання надмірному навантаженню на рецептори [45, с. 52].

У контексті психологічної адаптації людини вирішальну роль відіграє активність особи, яка виступає як єдність процесів засвоєння правил середовища й перетворення середовища. Можливості та характер адаптивного процесу детермінуються чинниками суб'єктивного порядку, пов'язаними з характеристиками адаптанта, та об'єктивного, пов'язаними з

характеристиками соціального середовища. Важливим є узгодження самооцінки, рівня прагнень і можливостей суб'єкта з реальністю [41].

В енциклопедичному словнику соціальна адаптація трактується як «... пристосування особи до умов соціального середовища й залежить від мети, ціннісних орієнтацій, потреб, мотивів індивіда; від того, наскільки індивід сприймає адекватно себе і свої соціальні зв'язки» [41, с. 10-11]. Соціальна адаптація особистості проявляється у трьох різних формах: акомодатії, конформізму і асиміляції. У свою чергу, акомодатія означає, що особа повністю підпорядковується вимогам середовища без їхнього свідомого аналізу, а конформізм проявляється у вимушеному підпорядкуванні людини вимогам середовища. На відміну від цих двох форм адаптації, асиміляція – це свідоме прийняття особистістю тих норм і цінностей, які існують у певному середовищі [41].

С. Гончаренко стверджував, що соціальна адаптація особистості є нічим іншим як соціальним пристосуванням, що проявляється у гармонійному задоволенні людиною своїх потреб та створенні умов для щасливого життя в суспільстві. Успішному процесу соціальної адаптації особистості сприяють, перш за все, її приналежність до певної соціальної групи, а також її вихованість, самостійність, відповідальність та кмітливість [13].

Дослідниця І. Холковська розглядала соціальну адаптацію людини як активне пристосування її до соціального середовища, що сприяє створенню умов для самореалізації, засвоєнню норм і цінностей суспільства. Показником успішної соціальної адаптації, як вважає науковець, є задоволення людиною середовищем, активність самопрояву і набуття відповідного досвіду [48, с. 50].

Аналіз соціального аспекту адаптації неможливий без розгляду педагогічного, який науковці визначають як «... пристосування до системи освіти, навчання і виховання, що формують систему ціннісних орієнтацій індивіда» [45, с. 51].

Зазначимо, що в соціально-педагогічному значенні людське суспільство, в якому відбувається адаптація індивіда, розглядається як адаптивно-адаптуюча система, що володіє здатністю не тільки адаптуватися до тих чи інших змін під впливом внутрішніх і зовнішніх умов, але й здійснювати пристосування людини до соціуму через систему соціальних інститутів, механізмів і носіїв соціальної адаптації. При цьому соціально-педагогічна діяльність виступає найважливішим адаптуючим фактором [4, с. 22].

У науковій літературі є декілька визначень адаптації, аналіз яких дає комплексне уявлення про природу цього процесу. Зокрема, Д. Андреева визначала адаптацію як процес вироблення якомога більш оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто приведення її в певних умовах часу і місця до такого стану, коли вся енергія, всі фізичні і духовні сили дитини спрямовані й розподіляються на виконання її основних завдань [2, с. 13].

М. Лукашевич та І. Мигович розглядали адаптацію як діяльність, що спричинена змінами у взаємодії людини з навколишнім середовищем і пов'язана з оптимізацією цієї взаємодії за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки людини та навколишнього середовища. Адаптація є елементом механізму соціалізації, що відбувається як сукупність адаптацій до різноманітних життєвих ситуацій, під час яких нагромаджується соціальний досвід, засвоюються норми та цінності. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу адаптацію людини [22, с. 19].

М. Заброцький з цього приводу наводив у своїх дослідженнях відому концепцію А. Петровського, згідно з якою взаємодія особистості з групою відбувається у три фази: адаптація, індивідуалізація та інтеграція. Перша фаза – адаптація – це період активного засвоєння особистістю чинних у групі норм і опанування відповідних форм та засобів діяльності. Друга фаза – індивідуалізація – зумовлена розвитком суперечності між досягнутим результатом адаптації (індивід став «таким, як усі» у групі) і незадоволеною

потребою в максимальній персоналізації. Третя фаза – інтеграція – визначається суперечностями, що виникають між прагненням (успадкованим з попереднього етапу) індивіда бути ідеально прийнятим іншими членами групи зі своїми особливостями і значущими відмінностями, з одного боку, і готовністю учасників групи прийняти, підтримати і культивувати лише ті індивідуальні особливості, які їм імпонують, відповідають груповим цінностям, стандартам, способам спільної діяльності тощо – з іншого [17, с. 43-44].

У проблемі, що досліджується, поділяємо думку В. Сорочинської, яка визначає адаптацію як «... компонент дієвого ставлення до світу, головна функція якого полягає в оволодінні відносно стабільними умовами і обставинами власного існування» та виділяє з цього приводу три різновиди адаптаційних процесів: адаптованість, неадаптованість і дезадаптованість» [37, с. 27].

У теоретико-методологічному плані для нас важливе значення має те, як дослідники оцінюють зв'язок, співвідношення, залежність, понятійні межі процесів адаптації та соціалізації особистості. Більшість учених однакові в одному: процеси соціалізації та адаптації, безсумнівно, взаємопов'язані, впливають певним чином один на одного і перебувають у певних співвідношеннях. Так, у науковій літературі існують думки щодо адаптації як складової, елемента соціалізації особистості, що здебільшого зустрічається у працях західних соціологів [42, с. 107].

Цікавим є розуміння адаптації як поняття, ширшого від соціалізації. Такі міркування властиві, насамперед, тим дослідникам, які розглядають це явище як сутність та субстанцію життя, яка на рівні адаптації людини здійснюється за допомогою двох програм спадковості: біологічної та соціальної. Прихильники такої думки вважають, що вона є глибшим соціальним процесом, ніж соціалізація, яка є формою адаптації, її частиною [42, с. 107].

Вітчизняна психолого-педагогічна наука виділяє три напрями у розробці проблеми соціалізації особистості: соціально-філософський,

соціально-психологічний та соціально-педагогічний [38, с. 26]. Соціально-філософський напрям, який представлений у працях С. Батеніна, В. Москаленко, П. Паригіна, А. Харчева та інших розглядає проблеми збереження й стабілізації суспільних відносин при їх засвоєнні, а також активний комунікативний вплив на формування автентичного соціального «я» [38].

Соціально-психологічні аспекти соціалізації, які розглядаються в роботах Г. Андрєєвої, М. Лукашевича, А. Петровського та інших стосуються здебільшого питань засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду, активного перетворення ним середовища [3; 23; 31; 30].

Третій напрям – соціально-педагогічний, представниками якого є Ю. Василькова, І. Зверєва, А. Мудрик, С. Савченко охоплює питання цілеспрямованого впливу соціуму на особистість, різноманітності взаємодії особистості і колективу із соціальним середовищем, регуляції механізмів цієї взаємодії, відтворення досвіду попередніх поколінь у процесі саморозвитку особистості тощо [74; 38; 28; 29; 35].

На сучасному етапі розвитку особливість соціально-педагогічних досліджень полягає у розгляді соціалізації як процесу, що відображує хід соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі і в цьому випадку соціалізація являє собою надзвичайно складний та багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей і якостей, направленість яких визначається конкретною соціальною ситуацією [38, с. 26].

Специфіка соціально-педагогічного підходу до вивчення процесів соціалізації виявляється також у тому, що в цьому разі виникає адаптаційний аспект. Тому Б. Вульфів розглядав соціалізацію як процес соціальної адаптації людини, реалізації здатності до побутового (фізичного), морального, соціального виживання в наявних, очікуваних або непередбачуваних обставинах, готовність обрати правильні способи існування, зберігаючи свою активну позицію [38, с. 27].

З огляду на це зауважимо, що адаптаційні процеси проявляються в трьох формах, які характеризуються різним співвідношенням стихійних і свідомих пристосувальних механізмів:

*Перша форма* – переважно стихійне протікання адаптаційних процесів, яке проявляється в незадоволеності людини умовами її самореалізації без достатнього усвідомлення шляхів виходу з існуючого становища. У цьому випадку завершенням процесу адаптації найчастіше є відмова (повна або часткова) від суспільно-корисної діяльності, переміщення центру активності особистості у сферу дозвілля або самореалізація людини в альтернативних групах, що не входять у соціальну структуру суспільства. В сучасних умовах це знаходить вираження в переорієнтації людини на саму себе: усілякі оздоровлювальні системи, нетрадиційні способи психологічної та фізіологічної самореалізації, розвиток «екстрасенсорних» здібностей, прагнення до містичних і окультних переживань та ін.

*Друга форма* адаптації характеризується приблизно однаковим співвідношенням стихійних і свідомих елементів, проявляється в конструюванні ідеальних моделей уявлюваної діяльності без реального їхнього втілення. Результат цієї форми адаптації особистості – створення різних соціальних утопій і їхня пропаганда.

*Третя форма* адаптаційних процесів пов'язана з перевагою свідомих елементів і виражається у формуванні життєвих планів особистості, цілеспрямованої життєдіяльності. За інших однакових умов ця форма адаптації найбільшою мірою сприяє дійсній самореалізації особистості та її перетворенню в суб'єкт суспільного розвитку [45, с. 54].

З урахуванням зазначених і багатьох інших напрямів у вивченні адаптаційних процесів існують визначення, що характеризують різні аспекти цього явища. Разом з тим необхідно відзначити, що залишаються недостатньо дослідженими проблеми адаптації в закладах середньої освіти учнів з особливими потребами, що зумовлює необхідність розгляду поняття «діти з особливими потребами» (або «діти з обмеженими можливостями»,

«діти з вадами розвитку», «неповносправні діти», «діти з функціональними обмеженнями», «діти-інваліди», «діти зі спеціальними потребами», «діти з вадами психофізичного розвитку» як синоніми цього поняття).

В українській мові до кінця XVIII ст. людина з вадою розвитку тлумачилась як каліка, калька, хромець, слепець (давньоруською). На початку XVIII ст. у слов'янських мовах починає вживатися слово «інвалід», яке за походженням – безсилий, слабкий, важко поранений, – прийшло в українську і російську мови з французької і до кінця XIX ст. вживалося в значенні «... той, хто відслужив, заслужений воїн, який непристосований до служби через каліцтво, поранення, старість» [6, с. 87].

Загалом до сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, що мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Так, у спеціальній літературі вживаються поняття: інваліди; люди з обмеженими можливостями; неповносправні; особи з обмеженою дієздатністю; люди з особливими потребами; люди з обмеженнями; особи з вадами психофізичного розвитку.

У законодавчих документах, як правило, домінує термін «інвалід». Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, зумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність соціального захисту. Інвалідність – це обмеження в можливостях, зумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати участь в житті сім'ї та держави на тих же умовах, що й інші його члени [6, с. 87]. Поняття «інвалід» та «інвалідність» є складними (як за структурою, так і за змістом) феноменами людського буття. Загальна вживаність і вдавана простота цих понять не визначають їх глибинного розуміння. Про це свідчать неоднозначність трактувань і поверхове розуміння сутності соціумом, самими інвалідами, навіть державними інституціями [15, с. 11].

Протягом останнього часу суспільство відмовляється від використання в побуті терміна «інвалід», який під впливом сформованої традиції несе в собі дискримінаційну ідею, відображає ставлення суспільства до інвалідів як до соціально непридатної категорії. Прагнучи змінити цю негативну традицію, в суспільстві все частіше використовують поняття «особа з обмеженими можливостями» або «людина з особливими потребами» [47].

У науковій літературі людина з обмеженими можливостями розглядається як особа, яка не здатна виконувати певні обов'язки або функції внаслідок особливого фізичного, психічного стану чи недуги, а людина з особливими потребами – особа, яка внаслідок порушення здоров'я потребує спеціальних умов для організації сімейного та соціального оточення і самореалізації [39].

Зауважимо, що поняття «діти з особливими потребами» ще не повністю досліджене і висвітлене у сучасній науковій літературі. Це зумовлено тим, що вивчення різних аспектів соціальної роботи з інвалідами розпочалося відносно недавно. Так, у наукових джерелах стосовно дітей з вадами розвитку використовують терміни «аномальні діти», «діти-інваліди», «діти з труднощами у навчанні», «діти зі спеціальними потребами», «діти з функціональними обмеженнями». Зарубіжні спеціалісти наголошують на тому, що віднесення дітей з вадами розвитку до маргінальних груп починається з термінології, яка «навішує ярлики» і вже лише цим створює негативні соціальні установки щодо них, особливо щодо психічно хворих [40, с. 66]. Використаний термін «діти з особливими потребами» вважаємо найприйнятнішим, тому що він відображає соціальний аспект проблеми (а не медичний чи юридичний) і гуманістичний підхід до соціально-педагогічної роботи.

До категорії учнів з особливими потребами відносимо дітей з сенсорними порушеннями (вадами слуху, зору), а також з вадами у розвитку мовлення, емоційно-вольової сфери (ранній дитячий аутизм, гіперактивність), опорно-рухового апарату та дітей з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість з мінімальними поведінковими порушеннями та без них).

У проблемі, що розглядається, вважаємо за необхідне зосередити увагу на питаннях адаптації до навчання дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку. З огляду на це, важливим є визначення терміну «шкільна адаптація», який став використовуватися для опису різних проблем і труднощів, що виникають у школі. Із цим поняттям пов'язують відхилення в навчальній діяльності – труднощі в навчанні, конфлікти з однокласниками, неадекватну поведінку. Цілком природно, що подолання тієї чи іншої форми дезадаптованості повинно бути спрямоване на усунення причин, що її викликають [1, с. 3].

Також у науці існує протилежне поняття «шкільна дезадаптація» – утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, викривлень в особистісному розвитку [32, с. 26]. Доречно зазначити, що термін «дезадаптація» означає порушення окремих взаємозв'язків, які базуються на певних взаємодіях людини із середовищем, що мають конструктивний характер, розвиваються й ускладнюються упродовж онтогенезу людини [43, с. 19].

Проблеми дезадаптації молодших школярів розглядають у своїх працях такі науковці, як: Л. Баженова, Ю. Василькова, О. Завгородня, О. Коструба, Н. Коцур, А. Гончарова-Чагор, В. Левенець, Р. Овчарова, О. Плєскач, Т. Пушкарьова, І. Рудніцька, О. Якимчук та ін.

А. Гончарова-Чагор наголошувала на тому, що дезадаптація дитини у школі виявляється у неадекватному ставленні її до шкільного середовища, а також у підвищеному рівні тривожності, конфліктності в стосунках, наявності психосоматичних захворювань, порушень у навчанні й поведінці [12].

О. Коструба стверджувала, що навчальна дезадаптація виявляє себе в інтелектуальних порушеннях – труднощі при оволодінні навчальною діяльністю, а соціально-психологічна дезадаптація, як правило, проявляється у

порушеннях особистісного характеру – труднощі у спілкуванні та взаємодії з оточенням [21].

Л. Баженова визначала шкільну дезадаптацію як утворення «збоїв» в особистісному розвитку дитини, наявність психогенних захворювань і реакцій, порушень поведінки й навчання [5].

У досліджуваній проблемі привертають увагу міркування О. Якимчук щодо шкільної дезадаптації, яка стверджувала, що дезадаптацію дитини в школі характеризують такі прояви: втрата дитиною початкової мотивації, низька успішність, конфліктність у спілкуванні з учителями, однолітками, схильність до асоціальної поведінки, низьке самооцінювання, домінування негативного емоційного напруження [50].

В останні роки саме в педагогіці широко досліджуються проблеми шкільної адаптації та дезадаптації. Хоча окремі питання цієї проблеми певним чином висвітлені в наукових дослідженнях, але на сьогодні ще немає чіткого системного підходу до організації складного процесу адаптації учнів молодшого шкільного віку в закладах середньої освіти в соціально-педагогічному значенні. Особливо це стосується молодших школярів з особливими потребами.

Поява в житті суспільства системи загальної обов'язкової середньої освіти зумовила виділення особливого періоду в розвитку дитини – молодшого шкільного віку. Так, О. Савченко зазначала, що цей період є перехідним, в якому проявляються риси дошкільного дитинства і типові особливості школяра. Цей вік багатий на приховані можливості розвитку, які дуже важливо своєчасно помітити й підтримувати. Це – час, коли закладаються та розвиваються основи багатьох психічних якостей [34, с. 84]. У дітей семи-десяти років основні властивості нервової системи за своїми характеристиками наближуються до властивостей нервової системи дорослих, хоч самі по собі ці характеристики ще не дуже стійкі. У цей період відбувається активне анатомо-фізіологічне дозрівання організму. Новоутвореннями психіки молодшого школяра є довільність поведінки, рефлексія та формування внутрішнього плану. Саме

завдяки їм психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання в середніх класах, для переходу до підліткового віку з його особливими вимогами та можливостями [10].

Аналіз соціально-педагогічної та психологічної літератури свідчить, що важливими в процесі адаптації дітей до шкільного навчання є їхня готовність до цього навчання, яка полягає у сформованості в них пізнавальної, інтелектуальної, мотиваційної, емоційно-вольової сфер, комунікативних навичок тощо. Як стверджував відомий педагог О. Савченко, можливості освоєння молодшим школярем шкільного середовища полягають у розширенні ступеня свободи і самостійності у виборі цінностей, у поглибленні свідомого у власній активності, в характері занурення у світ соціальних відносин [34].

Шкільне навчання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм своєї активності, довільного регулювання поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя тощо [16]. Але в психолого-педагогічній літературі семирічний вік визначається як один із кризових періодів онтогенезу. Вікові кризи – досить поширене явище, і якщо вони протікають у межах нормального розвитку, то не становлять жодної загрози для особистості дитини, її психічного здоров'я. Однак за несприятливих умов ці кризи можуть спричинити виникнення різноманітних відхилень у розвитку, особистісних порушень [19].

У сім-вісім років діти усвідомлюють, що в них є фізичний дефект, і це може специфічно проявлятися як в їхній поведінці, так і в стосунках з оточенням [8]. Перед семирічною дитиною із певними порушеннями розвитку постає безліч нових проблем, які вона не завжди спроможна самостійно вирішити, виробити в себе механізми подолання труднощів, адекватні для нової ситуації. Дитина має швидко адаптуватися до нових умов, видів діяльності, соціального оточення, соціальних ролей. Якщо це їй не вдається, – стверджувала Л. Солнцева, – у неї виникає психоемоційна напруга, що може негативно впливати на становлення психічної системи й особистості в цілому.

Це призводить до формування в дитини психічних комплексів, що заважають створенню системи компенсації недостатності розвитку [19, с. 19]. Шкільна дезадаптація може бути результатом нерозв'язаних завдань розвитку, наслідком постійних невдач і конфліктів у міжособистісних стосунках, фрустрації актуальних потреб дитини [19].

Особливо гостро ця проблема постає перед дітьми з особливими потребами, адже для такої категорії дітей характерний ряд особистісних проблем, зумовлених деформуючим впливом захворювань (низький рівень самооцінки, підвищена тривожність, вразливість, сором'язливість, занижена самооцінка, швидка втомлюваність, неадекватність взаємин з дорослими та здоровими дітьми тощо). Все це зумовлює формування у них під час навчання в закладі середньої освіти як внутрішньоособистісних, так і міжособистісних конфліктів.

Зазначимо, що у спеціальній психолого-педагогічній літературі ця категорія дітей досліджувалась вченими на різних рівнях: психологічному (Б. Братусь, В. Татенко, В. Гульдман), педагогічному (І. Мягков, В. Татенко), соціологічному (О. Мешалкін, В. Федоренко, Р. Онуфрієва), клінічному (Г. Сухарьова, О. Лічко, В. Ковальов), соціально-гігієнічному (З. Болотова, В. Кузнецов, В. Рязанцев).

Вагомий внесок в розробку методик для дослідження розумового розвитку дітей дошкільного та шкільного віку з метою диференціації властивих їм відхилень зробили українські вчені-дефектологи Л. Борщевська, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, Н. Стадненко [26].

Загалом, проблему впливу фізичних вад на розвиток особистості розглядали Л. Виготський (про формування вторинного дефекту в тому випадку, коли соціальне оточення не компенсує психофізіологічного порушення розвитку, а навпаки, детермінує його) та Б. Зейгарник (патопсихологічні зміни особистості внаслідок хвороби та особливості діагностики цих змін) [39, с. 6].

Відстоюючи необхідність включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в середовище звичайних дітей, Д. Зайцев наводив

міркування Л. Виготського, який писав, що: «... надзвичайно важливо з психологічного погляду не замикати аномальних дітей в особливі групи, але по можливості ширше практикувати їх спілкування з рештою дітей», і далі: «... глибоко антипедагогічне те правило, згідно з яким ми, з метою зручності, підбираємо однорідні колективи розумово відсталих дітей. Роблячи це, ми йдемо не тільки проти природної тенденції в розвитку цих дітей, але, що набагато важливіше, ми позбавляємо розумово відсталу дитину колективної співпраці і спілкування з іншими дітьми, які стоять вище за неї, погіршуємо, а не полегшуємо найближчу причину, яка спричиняє недорозвиненість її вищих функцій» [18, с. 24].

Л. Виготський вважав, що соціальне середовище відіграє значну роль у формуванні та розвитку дітей з вадами здоров'я, в якому особлива увага повинна бути приділена спілкуванню і співробітництву. Вчений зазначав, що тільки у процесі суспільного життя потреби людини розвинулись і сформувались, а це підтверджує думку про те, що вищі психічні функції, за своїм походженням, є соціальними [11].

Особливе значення для поглибленого вивчення і вирішення проблеми адаптації мають праці зарубіжних психологів, в яких значна увага приділяється зв'язку особистісних порушень у дитинстві з психологічними проблемами особистості в дорослому віці [52; 51; 53].

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема адаптації учнів з особливими потребами до умов шкільного навчання вимагає системного підходу до її розв'язання. Значною мірою це зумовлено тим, що вона займає істотне місце в змісті навчально-виховної роботи і певною мірою пояснюється тим, що адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності.

Деякою мірою питання адаптації дітей та молоді з особливими потребами до умов середовища їхньої життєдіяльності висвітлені в дисертаційних дослідженнях вітчизняних науковців: О. Безпалько,

Н. Грабовенко, В. Ляшенка, І. Матющенко, Н. Мирошніченко, В. Тесленка, М. Тютюнник, М. Чайковського, Ю. Чернецької та ін.

У своїй дисертаційній роботі В. Ляшенко зазначав, що вирішення проблем дітей з обмеженими можливостями здоров'я, в першу чергу повинно йти не стільки шляхом усунення інвалідизуючого захворювання, скільки через виконання довгострокових програм по формуванню життєвої компетентності через заходи соціальної адаптації [24, с. 58]. Проте автор пропонував формувати життєву компетентність дітей-інвалідів не в закладах освіти, а в центрах ранньої соціальної реабілітації, що передбачає, в свою чергу, створення в центрах реабілітаційного середовища (матеріально-побутові, предметно-просторові, соціосімейні, навчально-виховні форми); залучення дітей-інвалідів до найважливіших сфер життєдіяльності (спілкування з дорослими та однолітками, харчування, самовідчуття, відпочинку, навчання, праці, творчості та ін.); використання комплексу методів педагогічного впливу (у груповій кімнаті центру, в кабінетах поглибленої корекції, під час переходів); надання психолого-педагогічної допомоги батькам та здійснення професійної підготовки вчителів-реабілітологів [24, с. 7].

Науковець В. Тесленко у своїй докторській дисертації доводив, що сучасні процеси реабілітації та соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями можуть бути предметом не тільки спеціальної педагогіки, але й соціально-педагогічного дослідження, та набувають міждисциплінарного характеру. Автор змістовно обґрунтував суттєві характеристики соціально-педагогічної підтримки як особливого виду соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у виявленні, визначенні та вирішенні проблем дитини з метою реалізації її прав на повноцінний розвиток і ґрунтується на індивідуально орієнтованій допомозі та співробітництві в її життєвому самовизначенні [44, с. 13].

О. Безпалько стверджувала, що успішний соціальний розвиток суспільства в умовах сьогодення потребує зосередження уваги на вирішенні проблем забезпечення соціальних гарантій і соціального захисту дітей та

учнівської молоді, створенні умов для їх адаптації в соціальному середовищі: сім'ї, шкільному колективі, територіальній громаді. Авторка наполягала на тому, що ці завдання можуть бути успішно вирішені лише за умови організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: створення дієвих та ефективних у своїй діяльності соціальних служб, активної участі в соціально-педагогічній роботі фахівців соціальної сфери та власне користувачів соціальних послуг [7].

Н. Мирошніченко зазначала, що у нашому суспільстві існує суперечність між необхідністю подолання соціальної ізоляції дітей та молоді з функціональними обмеженнями та відсутністю відповідних психологічних і соціально-педагогічних умов, необхідних для їхньої життєдіяльності: створення системи забезпечення, яка б сприяла ефективному соціальному інтегруванню цієї категорії осіб [27].

Ю. Чернецька стверджувала, що на сучасному етапі відсутні дисертаційні дослідження, присвячені обґрунтуванню умов адаптації соматично хворих старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах (далі – ЗСШ), що значною мірою знижує ефективність застосування технологій адаптації вихованців ЗСШ та сприяє виникненню різноманітних труднощів в їх адаптації до умов ЗСШ: появі внутрішнього стану тривожності, неадекватної самооцінки, неузгодженості стосунків з оточуючим середовищем, порушень в соціально-психологічній сфері. Авторка зауважувала, що усі ці фактори сприяють виникненню суперечності між необхідністю інтеграції хронічно соматично хворих дітей в соціум і обмеженням такої можливості через їхню недостатню соціокультурну конкурентоспроможність. У своїй роботі Ю. Чернецька доводила, що однією з головних умов успішної адаптації старших підлітків до загальноосвітніх санаторних шкіл інтернатів є надання їм індивідуалізованої соціально-педагогічної допомоги у процесі їхньої адаптації на основі інтеграції зусиль медико-психолого-педагогічного персоналу і батьків [49].

Дещо по-іншому проблеми соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими потребами розкрила у своєму дисертаційному дослідженні Н. Грабовенко, яка розглянула їх скрізь призму соціально-педагогічної роботи з сім'єю, яка виховує таку дитину. Метою такої діяльності є створення в родині позитивного психологічного клімату для догляду, спілкування і навчання дитини з обмеженими можливостями, набуття членами сім'ї знань і навичок щодо виховання такої дитини і продуктивної адаптації до її особливостей, для запобігання труднощів, які здатні погіршити процес соціалізації такої дитини та соціальної інтеграції самої сім'ї. Авторка вважала, що усе це обумовлює необхідність проведення в нашому суспільстві досліджень щодо створення спеціальної моделі соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з обмеженим фізичними можливостями в умовах реабілітаційних центрів. Проте авторка не розглянула питання розробки такої моделі на базі закладів середньої освіти, що значно збагатило б досвід соціально-педагогічної роботи з сім'ями, які виховують дітей з особливими потребами, в умовах цих закладів [14].

І. Матющенко доводила, що вирішення проблеми соціально-психологічної адаптації розумово відсталих учнів спеціальних освітніх закладів передбачає проведення спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на становлення в учнів найсуттєвіших передумов цього процесу – розвитку у них адаптаційних можливостей, необхідних для успішного пристосування до умов життєдіяльності у групі [25]. Авторка також зауважувала, що підвищення ефективності підготовки розумово відсталих старшокласників до соціально-психологічної адаптації можливе шляхом визначення психолого-педагогічних умов цього процесу. В основі цих умов покладені вимоги до спеціальної організації педагогічного впливу на учнів допоміжної школи, виходячи з суті соціально-психологічної адаптації школярів та основних напрямків роботи з її оптимізації (покращення міжособистісних стосунків, послаблення нейротичних проявів як показників дезадаптованості, розвиток здатності до емпатії як

механізма соціально-психологічної адаптації, сприяння самовизначенню та ціннісно-орієнтаційній єдності з колективом) [25].

У контексті досліджуваної проблеми привертають увагу міркування М. Тютюнник щодо процесу соціально-педагогічної реабілітації дітей у спеціальних дошкільних закладах. Авторка стверджувала, що незважаючи на зростання кількості дітей дошкільного віку з вадами фізичного розвитку, на різних етапах організації педагогічного процесу в загальних та спеціальних закладах ще зберігаються традиційні підходи, неадекватні, застарілі установки, які виявляються лише у забезпеченні матеріальної бази цих закладів і відповідного медичного обслуговування дітей. Внаслідок цього потреби дітей з обмеженими можливостями в соціально-педагогічній реабілітації вступають у протиріччя із застарілими формами її організації, що перешкоджає подальшій соціальній адаптації дітей. У своїй дисертаційній роботі М. Тютюнник змістовно обґрунтувала ефективність використання творчих ігор-комплексів природничого змісту в процесі соціально-педагогічної реабілітації дітей старшого дошкільного віку з вадами фізичного розвитку [46].

Здійснений аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників, що стосуються означеної проблеми, дав змогу зробити висновок, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти в соціально-педагогічному контексті визначається як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя та система педагогічних заходів, спрямованих на подолання проблем, які виникають у конкретній особистості чи групі (дітей з особливими потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

## **п. 2. Методичні аспекти адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти**

Аналіз літературних джерел з проблеми адаптації дітей з особливими потребами до шкільного навчання переконав нас у тому, що це питання може

бути вирішене шляхом розробки та обґрунтування наступних соціально-педагогічних умов:

- створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами;
- формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими потребами з оточенням (у класі, в сім'ї);
- надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, у яких виховуються діти з особливими потребами.

Реалізація кожної з цих умов вимагає тривалої і спільної роботи усіх спеціалістів, які працюють в закладі середньої освіти. Тому розглянемо ці умови більш детально.

Першою визначеною нами умовою є *створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами*, що залежить від узгодженої роботи усіх працівників закладу середньої освіти, при цьому вирішальна роль належить соціальному педагогу, який чітко окреслює основні напрямки впровадження даної умови та здійснює керівництво діяльністю шкільних фахівців щодо її реалізації.

Зазначимо, що основними *напрямами* реалізації цієї умови є:

- облаштування шкільних приміщень для дітей з особливими потребами;
- створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання школярів з особливими потребами.

Впровадження цієї умови у навчально-виховний процес закладів середньої освіти вимагає від усіх працівників цих закладів, а особливо від соціальних педагогів, всебічного оволодіння знаннями з особливостей психофізичного розвитку кожної категорії учнів, які прийшли навчатись в заклад, а також уміння *облаштувати шкільні приміщення* до потреб цих дітей. Тому адміністрації та команді спеціалістів школи, в якій навчатимуться діти з особливими потребами варто перевірити у класах наявність горизонтальних робочих поверхонь, наприклад, столів або парт, і вертикальних, наприклад, дошок, стін. Головними умовами їхньої придатності є легкість доступу для

дітей і можливість самостійно користуватися ними.

Соціальні педагоги та психологи шкіл повинні запропонувати учителям, в класах яких, наприклад, навчатимуться діти з вадами зору, під час розміщення меблів враховувати стан зору таких дітей, тобто учителі мають слідкувати за тим, щоб розміри меблів та іншого обладнання відповідали зростові дітей. На початку та упродовж навчального року соціальні педагоги разом із психологами мають постійно проводити екскурсії школою для дітей з особливими потребами для того, щоб вони могли запам'ятати місцезнаходження усіх приміщень, особливо тих, якими вони користуватимуться найчастіше (класів, роздягалень, їдальні тощо). У тому випадку, якщо місцезнаходження цих приміщень з певних причин змінювалось, то шкільні працівники ще кілька раз повинні пройти цей маршрут з дітьми.

Важливим у створенні сприятливого соціально-побутового середовища є забезпечення шкільними фахівцями, перш за все соціальними педагогами, *оптимального навчально-виховного докільця*, що включає в себе наступні чинники: час, зручність, відволікання, рівень шуму, освітлення, обладнання та матеріали. Так, наприклад, чинник «час» передбачає, що вчителі, які працюють з дітьми з особливими потребами мають враховувати тривалість занять для цих дітей. У більшості випадків вони повинні додатково проводити коротке заняття після уроків, доповнюючи ним звичайний урок. Після того, як учні з особливими потребами навчаться впевненіше триматися на заняттях, тривалість останніх має збільшуватися, а потреба в додаткових уроках зникати.

*Зручність* полягає у тому, що на фахівців школи покладається обов'язок визначити те, в яких умовах діти з особливими потребами почувають себе зручніше, тобто чи дитині краще сидіти за партою, що стоїть посередині класу, чи в кінці класу, чи біля столу вчителя. Після того, як учень з особливими потребами набуде певного навчально-виховного досвіду в комфортному для нього середовищі, його поступово змінюють.

Чинник «*відволікання*» передбачає те, що команді шкільних спеціалістів під керівництвом соціальних педагогів необхідно постійно стежити за тим,

наскільки відволікає дітей шкільне середовище. Деякі діти з особливими потребами почувають себе краще, коли вони сидять за партою в кутку кімнати, а інші, навпаки, люблять бути в центрі уваги. Тому вчителі, які працюють з такими дітьми, мають враховувати індивідуальні стилі навчання цих дітей та намагатися створювати для кожного з них сприятливе навчально-виховне середовище.

Наступний чинник «рівень шуму» полягає у тому, що дітям з особливими потребами важко сконцентруватися, коли їх відволікають інші звуки, тому під час занять вчителі та інші фахівці, які працюють з такими дітьми, повинні садити їх біля себе. Деякі учні з особливими потребами важко сконцентровують свою увагу на завданні, коли сидять біля вікна або дверей. Тому їх треба садити в центральній зоні приміщень, де відбуваються заняття та постійно контролювати рівень шуму та реакцію на нього з боку таких дітей.

Останніми, але досить важливими, є такі чинники, як *освітлення та матеріали*. Діти з особливими потребами потребують нормального природного освітлення, яке позитивно впливає на стан їхньої нервової системи та зору. Тому штучне освітлення має бути досить м'яким і його інколи (при потребі) треба доповнювати місцевим освітленням, що допомагає дітям краще сконцентрувати свою увагу на навчальній діяльності. А вибір матеріалів для навчальних та позанавчальних занять повинен здійснюватися фахівцями шкіл відповідно до завдань діяльності, постійно урізноманітнюватися, щоб покращувався емоційно-психічний стан самих дітей.

Наступним напрямком реалізації першої визначеної нами умови адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *створення команди фахівців*, яка має забезпечити супровід у навчанні даної категорії дітей на основі детальної розробки індивідуальних програм розвитку для них. До цієї команди фахівців залучають спеціалістів з проблем розвитку дітей з особливими потребами, які можуть багато в чому допомогти соціальним педагогам. Учасниками команди шкільних фахівців можуть бути: логопеди, фізіотерапевти, психологи, корекційні педагоги, невропатологи, фахівці з лікувальної

фізкультури та інші. Члени команди спільно працюють над оцінкою стану розвитку кожної дитини з особливими потребами та, на основі цього, розробляють індивідуальні програми роботи з нею. Ці програми фахівці реалізують не лише з самою дитиною, але й з її батьками.

Спеціалісти у взаємодії з батьками узгоджують питання залучення до команди фахівців інших спеціалістів, планування та впровадження додаткових послуг, оцінювання результатів спільної діяльності, підвищення своєї кваліфікації. Обов'язки членів команди розподіляються рівномірно, щоб досягти найкращого результату. Склад команди фахівців залежить від особливостей порушень у розвитку самої дитини. За потреби залучають й інших членів родини та спеціалістів. Відповідальність за ефективність діяльності команди шкільних фахівців покладається на соціального педагога, який є, перш за все, членом команди, співпрацює з колегами, виступаючи при цьому партнером як батьків, так і дітей з особливими потребами. Він також володіє всебічною інформацією про те, якими ресурсами може користуватися команда в процесі своєї діяльності.

Основним завданням діяльності команди шкільних фахівців є розробка та застосування *індивідуальних програм розвитку для учнів з особливими потребами*, що зумовлено, по-перше, потребою розкриття потенційних можливостей цієї категорії дітей; по-друге, оволодінням знаннями, уміннями та навичками, які доступні їхнім індивідуальним можливостям.

Вважаємо, що обсяг таких програм має бути розрахований на 58 годин на рік. Всього – 180 занять по 20-30 хвилин, 5 разів на тиждень. Кожний вид діяльності має свої особливості його проведення, тому й вимагає детального розгляду специфіки роботи кожного фахівця: психолога, соціального педагога, класного керівника, медичного персоналу, логопеда.

Особливості роботи *соціального педагога* з дітьми з особливими потребами полягають в тому, щоб створити усі необхідні умови, які б сприяли внутрішньому комфорту дитини, досягненню нею своїх цілей, реалізацію різних типів поведінки та гнучку адаптацію в соціальному середовищі. Спеціаліст

повинен допомогти дитині вивчити особисту позицію, сформувати незалежність від зовнішнього впливу, навчити спиратися на себе та свої можливості, тобто сформувати вміння самоактуалізуватись у подоланні життєвих труднощів і перешкод. Соціальний педагог має постійно працювати над корекцією самооцінки дитини з особливими потребами засобом фіксування її реальних успіхів, розкриття творчих здібностей, усвідомлення нею своєї рівноправності у стосунках з іншими, а також навчати нормам поведінки, дисциплінованості, сміливості, активності, старанності та впевненості у собі.

З огляду на ці завдання, *соціальний педагог* один раз в тиждень повинен проводити індивідуальні розвивальні заняття для дітей з особливими потребами з навчання їх соціальним нормам поведінки і дисциплінованості за програмами «Сам удома», «Я сам», «Я серед інших» та проводив бесіди за темами: «Добре чи погано?», «У квартирі», «У дворі», «У селі», «Вулиця», «Транспорт», «У лісі» тощо. На цих заняттях соціальний педагог має розглядати разом з дитиною правила поводження з вогнем, з газовими приладами, з електроприладами, з небезпечними предметами, з ліками, а також правила поведінки на висоті, насамоті вдома, правила надання само- та взаємодопомоги тощо.

Важливим завданням діяльності *соціального педагога* є формування у дітей з особливими потребами навичок самообслуговування, що здійснюється за програмою «Особиста гігієна». На індивідуальних заняттях фахівець має навчити дітей правилам охорони здоров'я та вмінням дотримуватися гігієни рук, тіла, вух, очей та інших органів тіла. Цікавими і необхідними для учнів з особливими потребами є індивідуальні заняття соціального педагога з розвитку дрібної моторики рук і пізнавальної активності цих дітей, що здійснюються за допомогою проведення серії різноманітних розвивальних ігор: «шнурівочок», «пазлів-мозаїк», «розвивальних мозаїк», «навчальних мозаїк», виготовлення картинок з піску, виготовлення та розмальовування фігурок з картону.

*Логопед* повинен один раз в тиждень проводити індивідуальні заняття з діагностики, виправлення дефектів мовлення й порушень комунікативних навичок у дітей з вадами мовлення та слуху. Для цього він має проводити заняття з

розвитку візуалізації мовлення: вправи з навчально-реабілітаційного комплексу «Видима мова», вправи на розвиток артикуляційного апарату, вправи на формування правильної вимови, групові вправи для дихання та ін..

*Медичний персонал* шкіл разом з учителями фізичної культури повинен проводити один раз в тиждень функціональні заняття та ігри як засіб відвернення, зменшення або усунення фізичних, соціальних та емоційних порушень у дітей. У процесі роботи з молодшими школярами з особливими потребами медичні працівники мають допомогти передусім учителям фізичної культури працювати над їх фізичним розвитком, а також над поліпшенням соціальних та ігрових навичок цих дітей.

Основне завдання *шкільного психолога* полягає у здійсненні корекції негативних проявів поведінки дітей з особливими потребами: надмірна імпульсивність, тривожність, агресивність, дратівливість та ін. Для цього спеціаліст на своїх індивідуальних і групових заняттях має залучати дітей до участі в рольових іграх, де вони можуть поставити себе на місце іншої дитини, оцінити свою поведінку зі сторони. Психолог також має заохочувати дітей до розігрування театральних сценок, в яких персонажі потрапляють у різні життєві ситуації, та надавати школярам можливість обговорити поведінку та почуття героїв постановок. Метою занять психолога з дітьми з особливими потребами є формування в них уміння у прийнятній формі виражати свій гнів, володіти собою, співпереживати, співчувати та довіряти іншим.

*Вчитель (класний керівник)* при застосуванні індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими потребами, спираючись на власні знання та досвід, а також використовуючи сучасні ефективні педагогічні підходи, має збирати щоденно якнайбільше інформації про дітей з особливими потребами, проводити під час навчальних занять фізкультхвилинки, які виконуються як стоячи, так і сидячи за партами (ігри «Багатоніжки», «Слони», «Морські хвилі», «Ловимо комарів»). Педагог має пропонувати ігри, які допомагають дітям зняти зайве напруження («Година тиші і година «можна», «Слухай команду» та інші). Для формування в дітей з особливими потребами почуття емпатії, довіри до

оточуючих учитель повинен залучати їх до участі в таких іграх, як: «Очі в очі», «Маленька примара», «Сопілочка», «Театр масок».

У процесі навчання, особливо спочатку, вчителям рекомендується дещо знижувати рівень вимогливості до акуратності дітей з особливими потребами. Це дозволить сформувати в них почуття успіху і, як наслідок, підвищити пізнавальну мотивацію. Дітям з особливими потребами необхідно постійно одержувати задоволення від виконання завдань, у них повинна підвищуватися самооцінка. Крім цього, учителі мають враховувати й те, що таким дітям складніше переключатися з одного виду занять на інший, тому вони повинні домовлятися з дитиною заздалегідь, підготовлюючи її до зміни роду діяльності. У класі на спеціальному стенді педагог може відзначати деякі моменти розпорядку дня, черговість виконання завдань, правила поведінки. Ця інформація має бути подана не лише у вигляді слів, але й символів, малюнків, зрозумілих дітям.

Для того, щоб навчити дітей з особливими потребами дотримуватися чітко визначених правил та інструкцій, учителі, перед тим як дати нове завдання дітям, повинні просити саме дитину з особливими потребами «озвучити» правило його виконання, розповісти одноліткам, як і що треба зробити. А для більш ефективного результату ще до початку роботи педагоги повинні обговорити з дитиною, що вона сама собі хоче порадити для успішного виконання завдання.

Система заохочень для дітей з особливими потребами має бути досить гнучкою, але обов'язково послідовною. Тому вчителі, враховуючи особливості розвитку таких дітей і те, що більшість з них не вміють довго чекати, повинні використовувати заохочення, що носять моментальний характер і повторюються приблизно через 15-20 хвилин. Класним керівникам варто проводити після уроків індивідуальні бесіди з такими учнями та просити їх намалювати малюнки на тему «Коли я щасливий», «Я щасливий, я задоволений...», що дасть змогу їм дізнатися заздалегідь про те, що дітям подобається і що їм дуже не подобається. Вчителі можуть використовувати для

цього різні прийоми для активізації спілкування: «Що ти про це думаєш?», «Який вихід із ситуації знайшов би ти?». Надалі це допоможе їм стимулювати дії дитини з особливими потребами.

Зауважимо, що формування вміння самостійно складати розвивальні програми та модифікувати їх є важливим компонентом підготовки фахівців, оскільки універсальних програм не існує. Навчально-виховна робота за індивідуальною програмою будується не як просте тренування вмінь і навичок, не як окремі вправи з удосконалення пізнавальної діяльності, а як цілісна свідома діяльність (за можливістю – усвідомлена дитиною). При цьому зміни окремих психічних властивостей учня поєднуються з оптимізацією умов життя, виховання та навчання, в яких він знаходиться. Навчально-виховна діяльність носить випереджальний характер, тобто необхідно не тільки вправляти та вдосконалювати те, що досягнуто дитиною, а й активно формувати те, що повинно розвинути у найближчій перспективі. При цьому важлива роль належить узгодженості програм усіх спеціалістів, які працюють з дитиною.

Отже, можемо зробити висновок, що створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами передбачає облаштування шкільних приміщень для даної категорії дітей та створення команди фахівців для забезпечення супроводу навчання цієї категорії учнів. Тільки таким чином можливе досягнення значних результатів в адаптації дітей з особливими потребами в закладі середньої освіти.

Наступною визначеною нами умовою адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *формування продуктивних видів стосунків цих дітей з оточенням (у класі, в сім'ї)*. Необхідно зазначити, що для дитини з особливими потребами, яка прийшла навчатися у заклад середньої освіти, найважливішим є створення в ньому загальної атмосфери. Якщо до такої дитини колектив школи поставиться як до звичайного школяра (з певними особливими потребами), то таке ставлення передасться й її однокласникам. Діти надаватимуть їй посильну допомогу і вона зможе почуватися вільно, а

ставлення однокласників до спеціальних умов та обладнання буде кращим і вони довше залишатимуться у гарному стані.

Аналіз літературних джерел та прикладних досліджень з проблеми адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти дозволив визначити наступні *напрямки* реалізації даної умови на практиці, а саме:

1) забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими потребами та їхніх однолітків;

2) налагодження співпраці учнів з особливими потребами з колективом фахівців закладу середньої освіти;

3) формування ефективних форм спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей.

Вважаємо, що *забезпечення соціальної взаємодії й дружби дітей з особливими потребами та їхніх однолітків* передбачає, перш за все, попередження дезадаптації таких учнів у класному колективі. Для цього шкільні психологи, соціальні педагоги та учителі повинні проводити корекцію взаємин школярів з особливими потребами із здоровими однолітками на основі ознайомлення останніх з проблемами таких дітей для розуміння і співчуття, а не жалю, формуючи, таким чином, продуктивні види стосунків учнів з особливими потребами у класному колективі.

При цьому основне завдання *класоводів* полягає у створенні в класному колективі атмосфери доброзичливості, відкритості, взаєморозуміння. Вирішення завдання оптимізації міжособистісних стосунків здорових учнів та учнів з особливими потребами вимагає врахування спеціалістами шкіл, особливо учителями тієї обставини, що всі діти бояться того, чого не розуміють. Тому заняття, які проводитимуть учителі із залученням соціальних педагогів, психологів шкіл, мають допомогти здоровим дітям усвідомити проблеми тих, хто відрізняється від інших своїми інтелектуальними даними чи фізичними можливостями. Важливо, щоб здорові школярі відчули усі проблеми й труднощі дітей з тими чи іншими порушеннями слуху, зору, опорно-рухової сфери. З цією метою *шкільні психологи* мають проводити заняття, на яких діти з нормальним

розвитком можуть себе повсякчас ідентифікувати з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, і відчуті усі перешкоди, з якими стикаються останні. Основна увага при цьому звертається на форми спільної діяльності, моделювання соціальних відносин, формування емпатії, співчуття і розуміння у здорових учнів. Заняття зі спеціалістами мають бути спрямовані на оптимізацію взаєностосунків між усіма учнями, незалежно від стану їх здоров'я, соціальних чи інших відмінностей. А це вимагає, у свою чергу, спільної діяльності дітей, формування в них соціально схвалених почуттів і відповідної поведінки.

Зауважимо, що одним із важливих аспектів навчально-виховного процесу в умовах залучення є соціалізація учнів з особливими потребами, усвідомлена адаптація до оточуючої дійсності та поступова інтеграція їх у систему суспільних відносин. Тому незамінними мають бути заняття *соціального педагога* з проведення бесід з дітьми на теми: «Уроки доброти», «Почуття. Емоції», що формує у всіх дітей чітке розуміння таких життєво важливих понять, як: «вдячність», «радість», «співчуття», «доброта», «любов», «жадібність», «образа», «нудьга», «турбота», «провина» та ін.

Для того, щоб соціальна взаємодія й дружба дітей з особливими потребами з однолітками відбувалась ефективніше, соціальні педагоги та психологи шкіл повинні залучати цих дітей до участі в різноманітних конкурсах, круглих столах з обговорення книг, фільмів, мультфільмів, у проведенні Днів народжень. Крім цього, соціальні педагоги мають залучати цих учнів до активних ігор, екскурсій, пізнавальної діяльності, театралізованих видовищ, а також до участі у різноманітних спортивних заходах, проведенні шкільних свят із відвідуванням відповідних спеціалістів з дошкільних закладів, установ культури, спортивних організацій тощо.

Загальновідомо, що дітям з особливими потребами важко опанувати вміння самодопомоги та самообслуговування, оскільки ці процеси для них досить складні. З огляду на це, *соціальний педагог* має допомагати класоводу навчати дітей з особливими потребами елементарним навичкам

самообслуговування та індивідуальної гігієни. При цьому фахівець повинен враховувати і те, що учні з особливими потребами навчаються набагато краще у взаємодії з іншими дітьми. Дивлячись на них, висловлюючи свої потреби, ставлячи запитання, обмінюючись думками й враженнями, вони швидше опанують необхідні знання та вміння. Тому соціальний педагог має спостерігати за тим, щоб вчителі, в класах яких навчаються діти з особливими потребами постійно заохочували дружні стосунки між дітьми, що сприяє зменшенню різних видів розшарувань та попередження дезадаптації у класному колективі такої категорії учнів.

Незамінними та дуже важливими якостями дітей з особливими потребами, необхідними для успішної адаптації їх до загальноосвітнього середовища є незалежність та вміння брати участь у груповій діяльності. Для цього соціальний педагог має навчати, перш за все, учителів постійно дотримуватися звичного розпорядку в класі та формувати у школярів з особливими потребами здатність бути самостійними й готовими до роботи у групі.

Вважаємо за необхідне стверджувати, що *налагодження співпраці дітей з особливими потребами з колективом фахівців закладу середньої освіти* можливе за рахунок:

- \* створення ситуації позитивних стосунків дітей з особливими потребами з фахівцями, які з ними працюють;

- \* формування в учнів з особливими потребами самоповаги та поваги до дорослих, які їх виховують і навчають;

- \* розвиток в дітей з особливими потребами навичок дотримання норм поведінки під час взаємодії зі спеціалістами;

- \* навчання фахівців демонструвати дітям з особливими потребами соціально схвалену поведінку;

- \* формування в шкільних спеціалістів розуміння того, що їх допомога має бути доречною та в міру можливостей самих дітей;

- \* заохочення учнів з особливими потребами до співробітництва з фахівцями;

\* формування соціальних взаємин, побудованих на співпраці, справедливості, а не жалю.

Таким чином, робота команди фахівців школи з учнями з особливими потребами має спрямовуватися на досягнення єдиної мети – допомогти таким дітям підготуватись до незалежного життя. При цьому шкільним спеціалістам варто стежити за тим, щоб їхня допомога не перевищувала необхідну, бо інакше дитина з особливими потребами може стати залежною від них.

Звичайно, інколи у процесі спільної роботи кожного окремого члена команди шкільних фахівців з дітьми з особливими потребами можуть з'являтися труднощі у залученні дітей до ефективної співпраці. Часто це пояснюється тим, що такі учні не бажають працювати з фахівцями, виявляючи при цьому пасивність і недовіру. Тому спеціалісти повинні давати дітям певний час, аби в них сформувалось відчуття довіри і партнерства, що передбачає діалог у спілкуванні, рівність усіх сторін. З іншого боку, шкільні фахівці, які щоденно працюють з такими дітьми, також мають намагатись поступово приймати будь-яку позицію та поведінку дітей, з розумінням і терпінням ставитися до їхніх почуттів, в той же час навчати їх вибирати той варіант, який буде корисним для них. Усі ці фактори сприятимуть формуванню в школі «командного духу» та покращать ефективність адаптації до шкільного навчання учнів з особливими потребами.

Що стосується *формування ефективних форм спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей*, то воно можливе за таких основних форм роботи з родинами:

\* проведення соціальної діагностики з метою вивчення взаємовідносин у сім'ї;

\* ознайомлення батьків з метою, завданнями, змістом і методикою навчально-виховного процесу в школі, у класі;

\* розробка і реалізація спільно з сім'єю індивідуальних програм розвитку дитини;

\* залучення батьків до спільної з дітьми діяльності, що дозволяє збагатити зміст позаурочних форм спілкування дітей і підвищити професіоналізм здійснюваної роботи, а також налагодити взаємовідносини дітей і батьків завдяки плідній співпраці в процесі вирішення класних справ;

\* просвіта батьків та інших членів сім'ї з метою розширення знань про особливості розвитку дитини з особливими потребами і методами корекційно-розвивальної роботи з нею;

\* впровадження на диференційованій основі системи взаємодії з сім'ями учнів з метою покращення відносин між батьками та дитиною (підвищення сензитивності матері, корекція емоційного стану дитини, підвищення ролі батька в її вихованні);

\* допомога у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, усунення та подолання конфліктних ситуацій, надання правової і моральної допомоги батькам дітей з особливими потребами.

Також спеціалістам шкіл варто проводити індивідуальні та групові бесіди з родинами дітей з особливими потребами, що мають на меті сформувавши в членів сімей розуміння того, що їхня підтримка, справедлива оцінка навіть найменших досягнень дітей та шанобливе ставлення до них слугуватиме розвитку ефективних форм спілкування між ними. Окрім того, шкільні фахівці повинні повсякчас наголошувати на тому, що атмосфера приязні, визнання з боку дорослих сприяє формуванню довіри та взаєморозуміння.

З цього приводу наведемо міркування А. Колупасової, яка зазначала, що залучення учнів з особливими потребами у звичайні класи необхідне не лише для батьків, які виховують таких дітей, але й для родин здорових школярів. Батьки здорових учнів навчаються краще розуміти своїх дітей і в них підвищується соціальна чутливість. А родини дітей з особливими потребами відчувають зняття внутрішньої напруги та комплексів неповноцінності стосовно захворювань своїх дітей [20].

Отже, можемо зробити висновок, що формування продуктивного спілкування дітей з особливими потребами з членами їх сімей покращує ефективність їх адаптації до навчально-виховного процесу школи та сприяє розвитку впевненості їхніх батьків у тому, що вони можуть бути корисними для своєї дитини. Найважливішими факторами становлення таких стосунків є розуміння школою та сім'єю важливості сімейної системи виховання для всебічного розвитку особистості дитини з особливими потребами.

Останньою визначеною нами умовою адаптації дітей з особливими потребами до закладу середньої освіти є *надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, у яких виховуються діти з особливими потребами*. Аналіз теоретико-прикладних досліджень, спрямованих на вивчення батьківського ставлення до дітей з особливими потребами, особливостей їх виховання в сім'ях дозволив стверджувати, що до даної категорії дітей висувають, як правило, занижені вимоги, санкції, запити. Часто проявляється гіперопіка, гіперпротекція. Зазвичай дитина обмежена у власній активності. Це призводить до формування в неї інфантильності, бездіяльності, невпевненості у власних силах, відсутності самостійності, що сприяє виникненню труднощів у спілкуванні, становленні міжособистісної взаємодії. Розвиток школяра з особливими потребами значною мірою залежить від сімейного благополуччя, участі батьків у його фізичному та духовному становленні, різноманітності виховних дій. Дитина з особливими потребами – невичерпне джерело стимулів для свого вихователя, хоча й вимагає більше механічної роботи, монотонного догляду, а радісне задоволення батьків зустрічається набагато менше, що призводить до появи в них втоми, навіть виснаження. Тому батькам необхідно відійти від поняття «хвороба» і прийняти свою дитину як особливу, яка відрізняється від інших.

З огляду на це, розглядаємо реалізацію третьої соціально-педагогічної умови трьома напрямками:

- 1) взаємодія команди фахівців закладу середньої освіти з родинами дітей з особливими потребами;
- 2) залучення батьків учнів з особливими потребами до роботи в класі;

3) налагодження спільної дозвіллевої діяльності дітей з особливими потребами зі своїми батьками.

Зазначимо, що важливою умовою допомоги батькам є *взаємодія команди спеціалістів школи з родинами учнів з особливими потребами*. Метою такої взаємодії є перебудова сімейного виховання й освітньої роботи стосовно дітей з відхиленнями у розвитку та поведінці.

Першочерговим завданням роботи *соціальних педагогів* має бути допомога батькам учнів з особливими потребами стати рівноправними партнерами шкільних фахівців у реалізації індивідуальних програм розвитку для їхніх дітей, організації їх дозвіллевої діяльності. Саме соціальні педагоги мають навчити спеціалістів шкіл чітко розуміти потреби родин учнів з особливими потребами та, відповідно до цього, планувати й реалізувати свою діяльність з ними. Соціальні педагоги за потреби мають надавати сім'ям дітей з особливими потребами різноманітну допомогу та підтримку (інформаційну, нормативно-правову, навчально-виховну, профілактичну тощо), а також залучати батьків до спільної роботи, що дозволить збагатити зміст позаурочної діяльності дітей і підвищити професіоналізм здійснюваних справ та налагодити взаємовідносини учнів і батьків завдяки плідному спілкуванню в процесі вирішення класних справ.

Незамінним видом діяльності соціальних педагогів є *лекційно-просвітницька робота*, тобто проведення лекційних занять в позанавчальний час для батьків дітей з особливими потребами, на яких вони можуть одержувати необхідні теоретичні знання з різних питань виховання своїх дітей. При цьому на першій лекції батькам має пропонуватися список тем із проханням відзначити ті з них, що найбільш їм цікаві, а також пропонуватися доповнити перелік тими питаннями, що не представлені, але важливі для них, тобто про що їм хотілося б довідатися. За бажанням батьків соціальним педагогом із залученням медичного працівника школи має проводитися ряд лекцій, присвячених фізіологічним аспектам розвитку дитини. Для подібних лекцій можуть бути запрошені й інші фахівці. Під час лекцій батьки мають змогу одержувати відповіді на питання, які їх цікавлять, ознайомлюватися із сучасною літературою, що розкриває зміст тієї або іншої

проблеми. Відвідуючи лекції, батьки не тільки здобуватимуть знання з певної теми, але й, знайомлячись один з одним, будуть бачити, що є й інші родини, в яких вирішуються схожі проблеми. Це додасть батькам упевненості, зніме напругу (що вони самотні, ніхто їх зрозуміти не зможе і ін.). Окрім того, слухаючи питання інших, багато хто почне усвідомлювати свої проблеми і вже намагатися ставити запитання сам, активно шукати вихід із власної життєвої ситуації.

На *практичних заняттях* із соціальним педагогом в позанавчальний час батьки можуть одержувати знання з формування тих або інших умінь і навичок у дитини, наприклад, навичок самообслуговування чи культурно-гігієнічних, передумов формування образотворчої діяльності тощо.

На *індивідуальних заняттях* з соціальним педагогом повинні вирішуватися завдання індивідуальної програми роботи з родиною, при цьому має здійснюватися особистісно орієнтований підхід, спрямований на виявлення, розкриття і підтримку позитивних особистісних якостей кожного з батьків, необхідних для успішного співробітництва зі своєю дитиною.

На завершальному етапі роботи з батьками соціальний педагог може проводити *підгрупові заняття*, коли зустрічаються двоє дітей та їх батьки. Але фахівець повинен організовувати подібні заняття лише після того, як вдасться сформувати співробітництво батьків зі своєю дитиною на індивідуальних заняттях.

Найбільш зручною формою роботи з батьками є *комбіновані заняття* – лекція на певну тему, потім практичне заняття, що проводиться один раз в місяць, тривалістю до півтори години. Темі практичних занять майже завжди відповідають лекційним. Наприклад, після закінчення лекції «Іграшки. Роль, види, призначення. Критерії оцінки іграшки при покупці» батькам пропонується виготовити на задану тему яку-небудь іграшку. Після завершення роботи батьки розглядають вироби один одного, бачуть, як можна по-іншому зробити іграшку на цю ж тему. Або після лекції «Гра. Роль, етапи формування, види, організація гри в домашніх умовах» батькам пропонується організувати й провести яку-небудь гру, у ролі партнерів виступали інші батьки й ін..

У завдання роботи *психологів шкіл* входить здійснення глибокої соціальної діагностики сімей, що виховують дітей з особливими потребами з метою вивчення взаємовідносин у родині; впровадження на диференційованій основі системи взаємодії з сім'ями учнів з метою корекції відносин між батьками та дитиною (підвищення сензитивності матері, корекція емоційного стану дитини, підвищення ролі батька в її вихованні).

Важливим завданням роботи шкільного психолога є проведення *консультативно-рекомендаційної діяльності*, до якої також залучаються й інші фахівці. Ця діяльність включає первинне психолого-педагогічне обстеження, консультативні відвідування, повторні психолого-педагогічні обстеження. На первинному психолого-педагогічному обстеженні за участю психолога, соціального педагога, лікаря, логопеда батьки одержують відповіді на запитання, що стосуються оцінки фахівцями рівня психічного розвитку дітей, можливостей їхнього навчання, і рекомендації з організації подальших умов виховання дитини. Під час первинного прийому спеціалісти звертають свою увагу на позицію матері стосовно дитини й особливостей її розвитку, на реакцію батьків на дитячі дії (вказівки, підтримка, байдужість та ін.). Окрім того, врахування стану батьків (розгубленість, засмученість, скарги, пошук шляхів вирішення проблем) є досить важливим, тому що в різних випадках від фахівця потрібна по-різному побудована бесіда; це може бути тільки емоційна підтримка, співчуття, а також налаштування батьків на співпрацю; можливо, батьки мають потребу в одержанні точної інформації про порушення, поясненні нормальності свого психологічного стану; або ж для них є необхідним спільне складання плану подальших дій.

Позитивним результатом первинної психолого-педагогічної консультації вважається такий, коли батьки, прислухавшись до рекомендацій фахівців і відчувши можливість одержання реальної підтримки, звертаються до них ще і ще раз за допомогою. При повторних консультаціях простежується динаміка психофізичного розвитку дитини, а також ефективність запропонованих при первинному відвідуванні рекомендацій. При необхідності вносяться зміни в індивідуальні програми розвитку.

*Учителі*, в класах яких навчаються першокласники з особливими потребами повинні ознайомлювати батьків з метою, завданнями, змістом і методикою навчально-виховного процесу в класі, в школі; надавати допомогу у вирішенні ряду серйозних проблем виховання, конфліктних ситуацій, а також моральну підтримку родинам цих дітей.

*Медичні працівники разом з логопедами й учителями фізичної культури* мають здійснювати просвіту батьків та інших членів сім'ї з метою розширення знань про специфіку фізіологічного розвитку дитини з особливими потребами та методами роботи з нею в домашніх умовах.

Таким чином, діяльність шкільних спеціалістів має бути спрямована на налагодження довірливих і позитивних взаємовідносини з родинами дітей з особливими потребами. Незамінним видом роботи при цьому є організація *бесід, дитячих ранків і свят*. Бесіди повинні проводитися в невимушеній ситуації так, щоб батьки мали змогу познайомитися один з одним, розповісти про своїх дітей, їхні проблеми, розуміючи, що інші також пройшли через подібний стан. Під час цих зустрічей батьки можуть одержувати корисну інформацію (наприклад, де оформити інвалідність дитини, які документи при цьому необхідні та ін.), а також окреслити коло тих запитань, на які ще не змогли одержати відповіді.

У підготовці й проведенні бесід активну участь, крім соціального педагога, має брати психолог, який допомагає розсадити батьків певним чином, спрямовує бесіду в потрібне русло, підтримує у бесіді нерішучих батьків і т.п. Бесіди можуть проводитися й на індивідуальних заняттях. Соціальний педагог, слухаючи маму, її сімейні проблеми, може запропонувати варіанти вирішення окремих з них. Як правило, подібні зустрічі є необхідними батькам і з іншими фахівцями.

Надання усіх перелічених форм допомоги з боку команд шкільних спеціалістів родинам учнів з особливими потребами передбачає передусім те, що працівники шкіл розуміють вплив, який здійснює на виховання дитини з особливими потребами сімейне оточення; поважають батьків, які ухвалюють найважливіші рішення стосовно дітей і самих себе; надають сім'ям різнобічну допомогу та підтримку у вихованні й навчанні школярів з особливими потребами.

Метою залучення батьків учнів з особливими потребами до роботи в класі є надання батькам позитивного досвіду роботи з дітьми безпосередньо у класі. Це проводиться в такій послідовності: спочатку обирається один з видів діяльності, який добре підходить для демонстрації, при цьому батькам коротко й чітко пояснюється мета заняття та схема його проведення; далі батьків запрошують попрацювати з невеликою групою дітей (не більше двох-трьох) та підкреслюють те, що не слід акцентувати увагу на результаті діяльності дитини, адже у молодшому шкільному віці найбільше важливий сам процес навчання, а не його кінцевий результат, і, наостанок, батькам розповідають, як слід реагувати на ту чи іншу поведінку дітей, ознайомлюючи їх з конкретними стратегіями дій, які дають змогу досягти позитивного результату.

У закладі середньої освіти, особливо в її початковій ланці, щодня відбуваються навчальні заняття з дітьми, а також заняття зі спеціалістами, найчастіше – з психологом, логопедом. Звичайно, батьки молодших школярів ще добре не усвідомлюють, як треба діяти у тому чи іншому випадку. Тому соціальні педагоги шкіл мають повсякчас пояснювати батькам те, що вони завжди можуть звернутися за допомогою й підтримкою не лише до вчителя, але й до інших працівників школи, які готові розповісти їм про мету, зміст та форми проведення своїх занять з їхніми дітьми.

Наступним і незамінним чинником успішної роботи батьків дітей з особливими потребами в класі є *батьківські збори*, які проводяться учителями із залученням усіх спеціалістів школи трьома етапами: збори до початку навчальних занять, збори через кілька місяців після початку навчального року та збори наприкінці навчального року.

Збори до початку занять проводяться з метою налагодити початковий контакт з родинами й дати змогу дитині з особливими потребами познайомитися з класом. Під час цих зборів учитель має розповісти про особливості залучення учнів з особливими потребами в загальноосвітнє середовище, поділитися своїми сподіваннями стосовно дітей та їхніх батьків, відповісти на запитання. Учитель також повинен розпитати батьків, які

додаткові відомості про школу, діяльність шкільних спеціалістів вони хотіли б отримати.

Наступні збори проводяться через кілька місяців після початку навчального року (восени та навесні), коли діти вже звикли до класу, одне до одного. На таких зборах вчитель інформує батьків про успіхи та труднощі у навчанні їхніх дітей, а також продовжує розповідати про роботу фахівців школи. Ці збори є доброю нагодою обговорити усі питання, які турбують учителя й батьків.

Під час останніх зборів наприкінці навчального року обговорюються успіхи й невдачі дітей під час застосування індивідуальних розвивальних програм спеціалістами шкіл, а також окреслюються нові цілі та завдання на новий навчальний рік. Потім цей план узгоджується учителем та іншими фахівцями, які надалі будуть працювати з дітьми.

Важливим видом роботи соціального педагога разом із класними керівниками є *візити додому* до дітей з особливими потребами, які здійснюються два-три рази на рік. Під час цих візитів фахівці мають змогу вивчити побутові умови виховання дітей з особливими потребами у сім'ях, поспілкуватися з батьками цих дітей у звичних для них обставинах, а також поспостерігати за тим, як діти поведуть себе з членами своїх сімей. Спеціалісти мають дотримуватися кількох теоретичних правил, які допоможуть їм успішно організувати відвідування родин учнів з особливими потребами: по-перше, вони повинні призначати свої візити на час, зручний для батьків, чітко пояснюючи останнім мету свого приходу, та намагаючись не спізнюватися й не затримуватися довше запланованого часу; по-друге, заохочувати батьків розповідати про свої думки й турботи, уникаючи при цьому розмов про труднощі у розвитку дитини в її присутності; по-третє, якщо розмова про ці труднощі є вкрай необхідною, то фахівці призначають її на інший зручний час, коли дитина буде не з батьками.

Дуже важливим видом залучення батьків дітей з особливими потребами до роботи в класі є *батьківські групи підтримки*. Ці групи дають змогу розвивати в

їхніх членів почуття спільноти. Під час таких зустрічей батьки можуть обговорити свої турботи, не соромлячись, радіти й сумувати, а також підтримувати один одного та відчувати меншу соціальну ізоляцію. У роботі батьківських груп підтримки необхідним є знаходження оптимального балансу між задоволенням соціальних і освітніх потреб їх учасників. З цією метою батьки мають дотримуватися наступних правил:

- обрати лідера або невелику групу батьків, які мають керувати діяльністю групи;

- скласти порядок денний зборів. На початку проведення зустрічі вони мають запропонувати батькам відрекомендуватися та розповісти про себе, а далі переходити до розв'язання організаційних питань. Для обговорення специфічних проблем батьки можуть запрошувати різних фахівців, пам'ятаючи при цьому тему та мету зборів;

- визначити місце, де мають проходити збори;

- учасники зборів мають попереджуватися заздалегідь, що здійснюється за допомогою об'яв на дошках оголошень або телефонних дзвінків.

*Налагодження спільної дозвілєвої діяльності дітей з особливими потребами зі своїми батьками* є невід'ємною частиною роботи з батьками. Адже, загальновідомо, що усім дітям, а особливо тим з них, які мають певні вади у розвитку подобається брати участь в позакласній діяльності, яка сприяє виявленню їхніх здібностей і талантів. Тому шкільні фахівці, щоденно спостерігаючи за цими дітьми, повинні намагатись допомагати їм всіляко розвивати свої таланти у позаурочний час у гуртках, спортивних секціях та різноманітних клубах. До таких видів діяльності мають залучатись і батьки, які можуть підтримувати і заохочувати дітей розвивати свої здібності, віднаходити нові можливості для цього.

Структура розроблених нами соціально-педагогічних умов адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладах середньої освіти відображена на рис. 1.

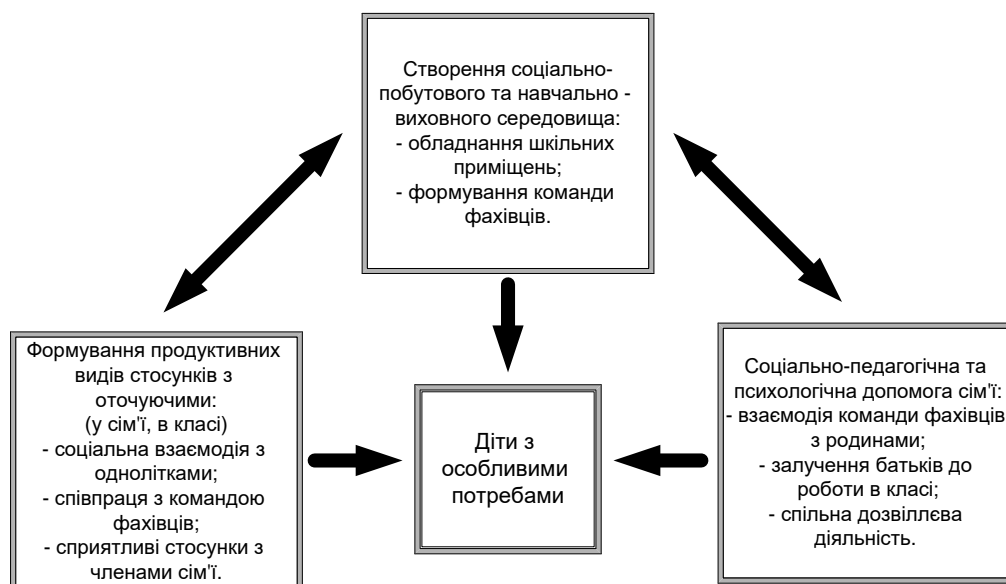


Рис 1. Соціально-педагогічні умови адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти

Зауважимо, що залучення батьків дітей з особливими потребами до позаурочної, дозвіллевої діяльності своїх дітей допомагає батькам по-новому поглянути та осмислити труднощі, які долають учні з особливими потребами у процесі навчальної діяльності, а батькам здорових школярів з розумінням і підтримкою поставитися до сімей, які виховують таких дітей.

Отже, розробка та обґрунтування соціально-педагогічних умов адаптації дітей з особливими потребами до навчання в закладах середньої освіти дає змогу зробити висновок, що означені соціально-педагогічні умови процесуально взаємопов'язані і взаємодіють між собою, а також є взаємодоповнюючими складовими процесу соціально-педагогічної адаптації, що сприяють її ефективності. Шкільним фахівцям варто не просто враховувати їх в навчально-виховній діяльності закладів середньої освіти, але й працювати з ними, перетворювати їх, робити їх засобом розв'язання основних соціально-педагогічних, психологічних проблем навчання учнів з особливими потребами.

## Висновки

На основі проведеного дослідження в розділі, можемо зробити висновки узагальнюючого характеру:

1. Актуальність проблеми, що досліджується, продиктована не лише щорічним збільшенням кількості народжуваності таких дітей та їх становищем у суспільстві (ізоляція від однолітків, обмеження в спілкуванні та інших видах діяльності), але й зумовлена недостатністю реалізації на практиці системи інклюзивної освіти, що включає дитину з особливими потребами в повноцінний процес навчання поряд з іншими дітьми.

2. У результаті аналізу літературних джерел з означеної проблеми можемо зробити висновок, що поняття «діти з особливими потребами» ще не повністю досліджене і висвітлене у сучасній науковій літературі. Це зумовлено тим, що вивчення різних аспектів соціальної роботи з інвалідами розпочалося відносно недавно.

3. Особливої уваги потребує розгляд проблеми адаптації до навчання в закладі середньої освіти дітей з особливими потребами молодшого шкільного віку. За результатами проведеного теоретичного аналізу літературних джерел з'ясовано, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти в соціально-педагогічному контексті визначається як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя та система педагогічних заходів, спрямованих на подолання проблем, які виникають у конкретної особистості чи групи (дітей з особливими потребами) на певних етапах її (їх) соціального становлення.

4. Підтверджено, що адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в закладі середньої освіти можлива шляхом надання висококваліфікованої допомоги даній категорії дітей з боку фахівців соціально-психологічної служби цього закладу, а також розробки та впровадження наступних соціально-педагогічних умов: 1) створення сприятливого соціально-побутового та навчально-виховного середовища для дітей з особливими потребами; 2) формування продуктивних видів стосунків дітей з особливими

потребами з оточенням (у класі, в сім'ї); 3) надання соціально-педагогічної та психологічної допомоги сім'ям, в яких виховуються діти з особливими потребами.

5. Подальша розробка проблем, пов'язаних із досліджуваною темою, повинна спрямовуватися на пошук нових, більш раціональних та дієвих форм, методів й засобів покращення процесу адаптації дітей з особливими потребами до освітніх закладів, починаючи з дитячих садочків та продовжуючи навчанням цих дітей в закладах середньої та вищої освіти.

### Список використаних джерел

1. Адаптація дитини до школи: психол. інструментарій / упоряд.: С. Максименко, К. Максименко, О. Главник. К.: Мікрос-СВС, 2003. 111 с.
2. Андреева Д. А. О понятии адаптации. Исследования адаптации студентов к условиям учебы в вузе. Л.: ЛГУ, 1973. 13 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980. 415 с.
4. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 192 с.
5. Баженова Л. Адаптація дитини шестилітнього віку до навчання у школі. *Психолог.* 2003. № 29–32. С. 6 – 8.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2003. 134 с.
7. Безпалько О. В. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / К., 2007. 38 с.
8. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія.* 2003. № 3. С. 2–5.

9. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика: курс лекцій: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 440 с.
10. Власова О. І. Педагогічна психологія: навчальний посібник. К.: Либідь, 2005. 400 с.
11. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций: собр. соч. В 6 т. Т. 2. М., 1982. 504 с.
12. Гончарова-Чагор А. Адаптація першокласника до школи. *Психолог.* 2006. № 11. С. 16–19.
13. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
14. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.
15. Журов В. До питання філософії інваліда та інвалідності. *Дефектологія.* 2005. № 2. С. 11–17.
16. Заброцький М. М. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: МАУП, 1998. 92 с.
17. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. К.: МАУП, 2000. 100 с.
18. Зайцев Д. В. Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. *Педагогіка.* 2003. № 1. С. 21–31.
19. Кобильченко В. Проблема шкільної дезадаптації слабозорих учнів початкової школи. *Дефектологія.* 2002. № 3. С. 19–21.
20. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт–Книга, 2009. 272 с.
21. Коструба О. Умови переходу з початкової школи до середньої. *Завуч.* 2003. № 25. С. 3 – 4.

22. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник. К.: МАУП, 2002. 136 с.
23. Лукашевич М. П. Соціалізація. Вікові механізми і технології: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.
24. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетенції дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Херсон, 2004. 210 с.
25. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 / К., 2008. 22 с.
26. Методика діагностики відхилень у розумовому розвитку молодших школярів та старших дошкільників / авторський колектив: Н. М. Стадненко, Т. Д. Ілляшенко, Л. В. Борщевська, А. Г. Обухівська Кам'янець-Подільський: Абетка, 1998. 114 с.
27. Мирошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05 / К., 2008. 20 с.
28. Мудрик А. В. Введение в социальную педагогику: науч. пособие для студентов. М.: Институт практической психологии, 1997. 365 с.
29. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2000. 200 с.
30. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии. *Вопросы психологии*. 1984. № 4. С. 15–20.
31. Психология развивающейся личности / под ред. А. В. Петровского. М.: Педагогика, 1987. 170 с.
32. Рудніцька І. Стан здоров'я школяра як один із головних критеріїв перебігу адаптації. *Все про адаптацію*. № 25–26. К., 2004. 120 с.
33. Савіцька Г. Інтеграція – перспективна форма навчання дітей з особливими потребами. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 48–49.

34. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. К.: Абрис, 1997. 416 с.
35. Савченко С. В. Суб'єктність личности в контексте соціально-педагогического подхода. *Соціальна педагогіка : теорія і практика*. 2005. № 3. С. 9–13.
36. Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07 / Вінниця, 2006. 170 с.
37. Сорочинська В. Є. Організація роботи соціального педагога: навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 198 с.
38. Соціальна педагогіка: теорія і технології: підручник / за ред. І. Д. Зверевої. К.: Центр навчальної літератури, 2006. 316 с.
39. Соціально-психологічна робота з дітьми та молоддю з особливими потребами. К.: Держсоцслужба, 2005. 108 с.
40. Соціальна робота з молоддю в Україні: збірник інформаційно-методичних матеріалів / за заг. ред. І. Д. Зверевої. К.: Столиця, 1997. 152 с.
41. Соціальна робота: Короткий енциклопедичний словник. К.: ДЦССМ, 2002. 536 с.
42. Соціальна робота: навчальний посібник. В 2 кн. Кн. 2. К.: ДЦССМ, 2002. 440 с.
43. Тарасюк С., Назарович В. Соціально-психологічні чинники адаптації (дезадаптації) дітей дошкільного віку із ЗПР. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 19–22.
44. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганськ, 2007. 40 с.
45. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. 240 с.

46. Тютюнник М. І. Соціально-педагогічна реабілітація дітей в спеціальних дошкільних закладах освіти засобами творчої гри: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопіль., 1999. 175 с.

47. Франко Т. С. Соціальна реабілітація дітей з особливими потребами. *Наукові праці Кам'янець-Поділ. держ. ун-ту*. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, 2003. Вип. 2, т. 2. С. 216–218.

48. Холковська І. Л. Корекційна педагогіка. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2007. 328 с.

49. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Харків, 2008. 236 с.

50. Якимчук О. Організація адаптаційного періоду учнів 1-х і 5-х класів. *Психолог*. 2003. № 40. С. 15–19.

51. Child Psychology. New Yourk: Mc Graw–Hill Publishing Company, 1989. 490 p.

52. Matthews Gareth B. The Philosophy of Childhood. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994. 136 p.

53. Wertman Camille B. Psychology. 3 ed. New Yourk: Alfred A. Knopf, 1988. 622 p.

**Відомості про автора:**

Прізвище, ім'я, по-батькові Василенко Олена Миколаївна

Науковий ступінь та вчене звання кандидат педагогічних наук,  
доцент, доцент кафедри психології та педагогіки

Місце роботи Хмельницький національний університет

Посада доцент кафедри психології та педагогіки

Домашня адреса 29009 м. Хмельницький, вул. Купріна 59А, кв. 13

Контактні номери телефонів 0986251323

E-mail vasilenko.dm@ukr.net