

являється розвиток конструктивного (нормального) перфекціонізму і досягнутої професійної ідентичності, структурно складається з вступної частини, 4-х блоків (когнітивно-рефлексивного, суб'єктивно-особистісного, операційно-регуляторного, результативно-діяльнісного), заключительної частини.

Ключові слова: перфекціонізм, професійна ідентичність, особистість, офіцер, розвиток, тренінг.

Kuzina V.D.

TRAINING AS A DEVELOPMENT OF CONSTRUCTION PERFECTIONISM AND PROFESSIONAL IDENTITY OF THE OFFICER'S PERSONALITY

The article deals with the psychological features of the training as a method of practical psychology, a means of group psychological influence, aimed at developing knowledge, social settings, skills and abilities, gaining experience, mastering a complex activity that consists of certain procedures and is a means of influencing the personality in order to create conditions its purposeful changes. The views of Ukrainian and foreign scientists on the understanding of training and training technologies in various fields of practice and practice are analyzed. It has been determined that professional psychological training as a group method of practical psychology is the most optimal for the development of constructive perfectionism and professional identity of the personality of a modern officer. It is aimed at the development of constructive (normal) perfectionism and achieved professional identity, structurally consists of the introductory part, 4 blocks (cognitive-reflexive, subjective-personal, operational-regulatory, productive-activity), the final part.

Key words: perfectionism, professional identity, personality, officer, development, training.

Кузіна Вікторія Дмитрівна – науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

УДК 373.5.011.3-052-021.483-044.247:376(043.3)

Lana V.M.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ ТА МОДЕЛЬ ЇЇ ФОРМУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ВНУТРІШКІЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

У статті висвітлюються особливості інклюзивного навчання як освітнього середовища, що є передумовою формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції. Проаналізовано наукові підходи до визначення поняття «освітнє середовище» та

розглянуто його як засіб виховання і технологію опосередкованого управління процесом формування і розвитку дитини. Виокремлено ознаки інклюзивного середовища та обґрунтовано значущість володіння учнями комунікативною толерантністю як підґрунтя для досягнення позитивних результатів інклюзії в освіті. Автором пропонується модель формування комунікативної толерантності. Охарактеризовані передумови її створення та наведено приклад застосування шляхом розробки факультативного курсу для старшокласників з формування комунікативної толерантності «Жити та навчатися поруч».

Підкреслюється значення формування комунікативної толерантності школярів у подоланні такої проблеми, як невідповідність суспільства до сприйняття дітей з особливими освітніми потребами. Наводяться аргументи щодо необхідності розробки новітніх підходів до навчально-методичного забезпечення психолого-педагогічного наукового супроводу інклюзивного навчання, зокрема, розробки програм позакласної виховної роботи, спрямованої на формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з особливими потребами з їх ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції.

Ключові слова: інклюзивне навчання, освітнє середовище, комунікативна толерантність, внутрішшкільна інтеграція, структура діяльності.

Постановка проблеми. В умовах реформування системи освіти потреба у виробленні ефективних моделей внутрішшкільної інтеграції дітей і молоді з інвалідністю в українське суспільство стала ще більш гострою. В сучасних українських школах інклюзивна освіта реалізується через систему освітніх послуг, що включає в себе адаптацію навчальних програм та планів, фізичного та освітнього середовища, методів та форм навчання, використання існуючих ресурсів, залучення батьків, співпрацю фахівців для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створення позитивного клімату в шкільному середовищі. Розглянемо інклюзивне навчання як передумову розвитку комунікативної толерантності старшокласників та модель її формування у процесі внутрішшкільної інтеграції

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямований вплив на виховання становить осереддя педагогічної науки і практики, а педагогічна та вікова психологія акцентується на застосування психологічних механізмів людини задля підвищення ефективності цього впливу. Процесуальна сторона його термінологічно закріплена у категорії «формування», котра входить до тезаурусу обох цих гуманітарних наук.

Також важливим є врахування, використання і навіть створення умов, у яких і відбувається цей процес. Поняття «педагогічні умови» є обов'язковим атрибутом досліджень у цій царині. В результаті реформування та трансформації системи освіти в Україні інклюзивне навчання є достатньо специфічною умовою, що стала потрапляти у фокус дослідницької уваги педагогів і психологів останнім часом. У методологічному плані розгляд цієї

педагогічної умови є певною конкретизацією так званого середовищного підходу.

Якщо спиратися на структуру діяльності, запропоновану І. Литвиненком, яка має наступні складники діяльності (рис. 1): суб'єкт, об'єкт (другий суб'єкт), процес і середовище [16, с. 218-223], то ми бачимо, що середовище виступає в ній як рівнозначний складник.

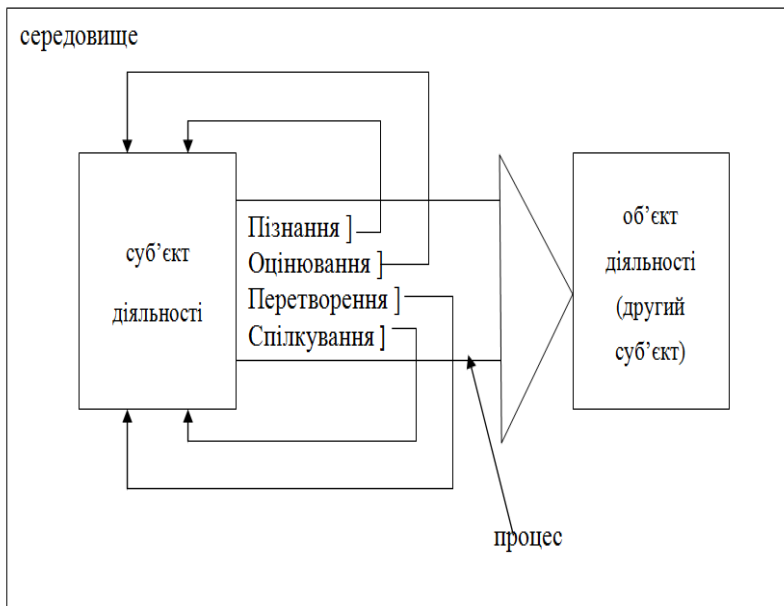


Рис. 1. Структура діяльності

Але саме у педагогічному контексті, пов'язаному з цілеспрямованим формуванням, він набуває підвищеної ваги.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище (І. Бех, Є. Бондаревська, Дж. Гібсон, К. Князева, С. Капиця, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Ясвін та ін.). Наприклад, згідно з системно-екологічним підходом, середовище або соціальне оточення розглядається як системне об'єднання сукупності різноманітних факторів, які взаємодіють один з одним та утворюють сукупність системного характеру [8, с. 23].

Мета статті – проаналізувати особливості інклюзивного навчання як освітнього середовища, що є передумовою формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов

формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [21, с. 17].

К. Приходченко характеризує поняття «освітнє середовище» як єдність дій школи, сім'ї, позашкільних та державних закладів, а також громадянських елементів інформаційно-культурного середовища. На думку цієї дослідниці технологія створення освітньо-виховного середовища сприяє домінуванню інтелектуальної творчої праці особистості як основного багатства та надання суспільства [18, с. 17–31; 19, с. 22-27].

Але якщо таке середовище розглядається як засіб виховання і як технологія опосередкованого управління (через середовище) процесом формування і розвитку дитини, а не просто як умова чи фактор, тоді якраз і йдеться про «середовищний підхід». На думку дослідників, він є особливим способом пізнання і розвитку особистості дитини, системою взаємодії з середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату [2]. Середовищний підхід забезпечує створення простору, в якому завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності уможливується розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення і перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе.

Стосовно інклюзивного навчання слід зазначити, що воно постає, з одного боку, як виклик для того, щоб учні ставились толерантно до «інакших» однокласників, але з іншого боку, воно може стати специфічним середовищем для розвитку їхньої толерантності як сталої особистісної риси. Тому інклюзивне навчання можна розглядати як засіб формування особистості в рамках середовищного підходу.

Значимо, що поширення інклюзії тісно пов'язане з процесами демократизації суспільної свідомості, міжнародним визнанням за кожною людиною права на повноцінне життя та освіту. В Україні інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це – особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів та диференціює освітній процес, відповідаючи на потреби учнів усіх груп та категорій. Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві в цілому. Освіта за своїми технологічними можливостями стратегічно важлива і працездатна у цьому відношенні, тому що від результативності навчання, виховання і розвитку підростаючих поколінь, від інтелектуальних, духовних і моральних якостей залежить майбутнє цивілізації в цілому. Освіта в змозі ініціювати в контексті інклюзивного навчання інтерес до проблеми формування толерантності – як у масштабах конкретної держави, так і у масштабах всієї цивілізації [1, с. 10]. Б. Гершунський [5; 6] таку функцію освіти називає набатною, пояснюючи свою точку зору тим, що небажання держави вирішувати проблему формування толерантності може привести до найзгубніших наслідків для майбутнього людської цивілізації. Подолання ж упередженого ставлення до дітей з обмеженими можливостями є одним з ключових завдань реформування освіти

України та відповідно до положень Концепції Нової української школи потребує активного насичення змісту освітньої системи гуманістичними цінностями [10].

Практика роботи з учнями різних категорій в умовах інклюзивної освіти вказує на те, що кожен із них може адаптуватися у суспільстві, приносити йому користь і вести повноцінне життя у колі ровесників та друзів [30]. Одним із шляхів досягнення такого результату є інклюзивний підхід, який передбачає включення у сучасну систему соціальних стосунків дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, а педагогічна умова спільного навчання таких учнів може бути позначена як «інклюзивне середовище» [31, 32].

Те, що ми маємо справу з достатньо специфічним різновидом середовища, підтверджується, зокрема, й тим, що спільне навчання учнів з особливостями в розвитку поряд із здоровими однолітками, які не мають порушень у фізичному розвитку, є визначним етапом соціалізації всіх дітей-учасників інклюзивного процесу. Саме тут формується їх світоглядна позиція та ціннісні орієнтири, закріплюються індивідуальні моделі взаємин з іншими людьми [33, 34]. Нагадаємо, що ідея спільного навчання і виховання дітей із психофізичними порушеннями та їх здорових однолітків в одному закладі належить визначному психологу, дефектологу ХХ століття Л. Виготському. Його проектна ідея – вчення про середовище як джерело психічного розвитку особистості. [4]. Він вважав, що дитина, яка потребує корекції психофізичного розвитку, потребує такого соціокультурного середовища, яке б враховувало «своєрідність шляху», використовуючи «інші способи та засоби» соціального та особистісного розвитку [4, с. 17]. А діти, які не мають порушень розвитку, вчаться сприймати відмінності між людьми як нормальне явище, вчаться шанувати людську гідність, бути відповідальними за інших, толерантними, співчутливими та уважними до потреб оточуючих. Діти ж з особливими потребами вчаться взаємодії та конструктивному спілкуванню із здоровими ровесниками [22].

Наведемо основні ознаки інклюзивного середовища за І. Кузавою, яка надає сутнісну характеристику інклюзивного середовища через аналіз понять «інклюзія» та «середовище», представлених у наукових працях сучасних зарубіжних учених (Є. Гончарової, Т. Зубаревої, О. Кукушкіної, М. Малофєєва, О. Нікольської, Н. Шматко):

1) культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;

2) визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу, галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури навчально-виховного процесу;

3) задоволення освітніх потреб дітей з психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;

4) створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;

5) створення індивідуально-орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;

6) колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);

7) система діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій (ПМПК), яка створена на базі навчально-виховного закладу за наявності відповідних фахівців і відіграє системно утворювальну роль щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї.

Аналіз вищезазначених ознак дозволяє стверджувати, що інклюзивна концепція відрізняється від загальноприйнятої практики освіти, для якої істотна успішність учня по строго певним параметрам. В якості прикладу можемо навести твердження L.V. Claibornea (2009) зі співавторами про наявність протиріччя між «успішністю» як умовою традиційної освіти і прийняттям особливостей всіх дітей в інклюзивну середовищі [23]. З цим пов'язане розуміння основної методологічної категорії інклюзивної освіти – «особливі освітні потреби». Особливої актуальності набуває розробка новітніх підходів до адаптації не стільки освітніх програм, скільки навчального середовища до потреб учнів, які відрізняються своїми можливостями. Особливостями інклюзивної освіти є те, що вона містить в собі переваги не тільки для дітей з освітніми проблемами, але й для інших дітей, батьків та педагогів. Так, наприклад, завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками у дітей з обмеженими можливостями поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток. Вони оволодівають новими вміннями та навичками, навчання проводиться з орієнтацією на їх сильні якості, здібності та інтереси. Також інклюзивна освіта передбачає відсутність використання будь-якої категоризації, що унеможлиблює дискримінації людини з обмеженими можливостями, в тому числі через таке надання їй допомоги, яке передбачає наявність активної позиції тільки у того, хто допомагає [S. Keil, O. Miller, R. Cobb: 24, 25]. Тобто, налагодження дружніх стосунків дітей з особливими потребами зі здоровими ровесниками сприяє більш активній їх участі у громадському житті. Для інших дітей інклюзивна освіта надає можливість вчитися природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, вчитися налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які від них відрізняються. Особливо привабливим фактором є те, що діти вчать

співробітництву. Також вони вчать поводитися нестандартно, бути винахідливими і співчувати іншим.

У зарубіжній психології є два напрямки методології інклюзії, але обидва вони єдині в думці щодо необхідності працювати з громадськими смислами і уявленнями про людей з інвалідністю. Один з підходів переглядає поняття успішності в системі освіти і пропонує альтернативне розуміння адаптивності дитини не як володаря високого інтелекту, а як здатного налагоджувати соціальні відносини і максимально використовувати можливості соціуму (концепція нормалізації) [B. Nirje, E. Goffman: 26, 27]. Інший підхід працює з побудовою простору і умов навчання з метою забезпечення «особливих потреб» і відстеження індивідуального прогресу дитини, що навчається в інклюзивну класі [A. Renzaglia, M. Karvonen, E. Drasgow, C.C. Stoxen, J.W. Whitworth: 28, 29]. На наш погляд, продуктивним було б з'єднання зарубіжних і вітчизняних напрацювань у галузі освіти дітей з особливими потребами та супроводу самого процесу включення таких дітей в співтовариство.

Перші спроби впровадження інклюзивного навчання в Україні характеризуються як прогресивний, гуманістичний, демократичний напрям державної підтримки в здобутті якісної освіти учнями з урахуванням їхніх індивідуальних здібностей, інтересів, можливостей. Однак, набутий українськими освітянами досвід вказує на певні труднощі реального впровадження та ефективної організації інклюзивного навчання в нашій державі [20, с. 203-205]. Так, експерти та дослідники Європейської дослідницької асоціації (ERA) в резюме аналітичного звіту за результатами дослідження «Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи. Червень 2011- січень 2012» [9, с. 18], оцінюючи сучасний стан інклюзивної освіти в Україні, визначили основні проблеми та бар'єри, які перешкоджають та ускладнюють процес впровадження інклюзії. В переліку соціально-психологічних чинників вказали проблему толерантності в школах, що проявляється в недостатності адекватного сприйняття дітей з особливими потребами однолітками. Тим паче, І. Кузава, спираючись на роботи В. Бондара, В. Засенко, А. Колупасової, Ю. Найди, та В. Синьова надає перевагу саме інклюзивній освіті, як засобу створення адекватних умов для соціалізації (включення у суспільство) дітей з особливими потребами [11, с. 21-23]. Факти доводять, що на сьогодні модель інклюзивного навчання є саме тією моделлю, яка дає можливість кожній дитині реалізувати власний потенціал, стати такими, як всі [7], але досягнення ефективності у реалізації даного підходу ставить перед науковцями та практиками психолого-педагогічної сфери певні завдання. Так, наприклад, І. Луценко, науковий співробітник лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, в умовах активного впровадження інклюзивного навчання в нашій державі озвучила ряд завдань психологічної служби системи освіти, підкресливши необхідність сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку дитини з особливими освітніми

потребами та формуванню позитивних міжособистісних стосунків дитини з ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції [17].

З огляду на те, що толерантність є важливою умовою конструктивної комунікації в різноманітних сферах людської взаємодії, а в контексті інклюзивного навчання взагалі виступає ознакою ефективної організації педагогічного процесу, вважаємо, що сприяння формуванню в учнів толерантності, причому саме комунікативної толерантності, може стати ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу та розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками. Інструментом формування даної особистісної якості можуть стати заняття за спеціально розробленими програмами факультативних курсів, спрямованих на створення можливостей отримання школярами соціального досвіду і знань, а також сприятимуть подоланню упереджень й дискримінації, формуванню позитивного ставлення до тих, хто «відрізняється».

На нашу думку, підвищення ефективності процесу внутрішкільної інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітніх навчальних закладів через профілактику стигматизації та дискримінації у шкільному оточенні, сприяння вихованню дружнього й неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами можливе шляхом формування комунікативної толерантності старшокласників в умовах інклюзивної освіти. Саме підвищення рівня комунікативної толерантності учнів може забезпечити створення позитивного мікроклімату в дитячому колективі. Значення формування в учнів комунікативної толерантності полягає в тому, що навчання в інклюзивних класах потребує від дітей вмінь бачити і сприймати людське розмаїття, певних знань про права людини, про правила спілкування один з одним. Володіння учнями комунікативною толерантністю є підґрунтям для досягнення позитивних результатів інклюзії в освіті, оскільки сприяє:

- стимулюючому впливу більш здібних однолітків;
- можливості у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям;
- розвитку навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і в їхніх здорових однолітків);
- можливості виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Необхідність вирішення задачі з формування й розвитку комунікативної толерантності старшокласників спонукала нас до розробки авторської моделі цього процесу з урахуванням суттєвих компонентів й зв'язків між ними в рамках цілеспрямованого впливу на школярів. Дана модель створена на основі результатів аналізу теоретико-методологічних засад формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції в умовах інклюзивного навчання та дослідження рівня сформованості даної якості в учнів старших класів, тому цілком відповідає умовам психолого-педагогічного середовища, в якому вважаємо доцільно її застосовувати [12, 13]. Отже, щодо передумов створення цієї моделі необхідно зазначити таке.

1. Комунікативна толерантність може поставати як самостійна риса характеру, що іманентно притаманна старшокласникові завдяки природженим чи набутим в межах більш раннього виховання чинникам. Діагностичні методики можуть констатувати її рівень, але не дають можливості стверджувати, чи є комунікативна толерантність самодостатньою рисою характеру індивіда, чи лише характеризує його поведінку. Тим не менш, вона є необхідним атрибутом члена демократичного суспільства, тому потребує особливої уваги психологів і педагогів у старшій школі.

2. Комунікативні аспекти, окреслені на основі системних компонентів діяльності [14], можуть поставати як складники відповідної частини в загальній комунікативній толерантності; до того ж, дослідники, зазвичай, розглядають її саме через такі складники, сторони чи аспекти, як це вже традиційно склалось і для структури діяльності взагалі, і для сторін спілкування, зокрема, (Г.М. Андреева, Є. Гребенець). Принаймні, ці компоненти дійсно постають в реальних проявах суб'єкта як сторони його комунікативних практик, і в будь-якому разі їх достатня розвиненість підвищує його якість як члена суспільства.

3. Те, що відповідає комунікативному системному компоненту діяльності (СКД) як гуманітарному аспектові толерантності суб'єкта у вузькому розумінні, можна позначити як особистісну толерантність. Безпосередній зовнішній вплив задля її становлення й розвитку дуже обмежений – в рамках виключно гуманітарного комунікативного аспекту це виглядає як безпосереднє спостереження вихованцем актів толерантності значущих інших (у ранніх вікових періодах – казкових персонажів та найближчих родичів). Але навіть найперші виховні спроби в цьому напрямку вже з необхідністю включають решту аспектів – ще у дитсадковому педагогічному заклик до толерантності «йому ж боляче! А якби тобі так?» вже містяться усі компоненти: надається інформація про факт причинно-наслідкових зв'язків у вчинених діях (пізнавальний та перетворювальний СКД), звертається увага на відчуттєво-емоційну сторону процесу (оцінювальний СКД); зрештою, здійснюється вже прямий заклик до постановки себе на місце іншого (комунікативний СКД).

4. Старший шкільний вік є сприятливим для суттєвих зрушень у розвитку комунікативної толерантності, оскільки центр уваги юнацтва (на відміну від підліткового віку) зміщується від особистісної емансипації до соціального контексту свого життя. Таким чином, розвиток комунікативної толерантності старшокласників має відбуватися цілеспрямовано з урахуванням зазначених зауважень. Модель такого впливу пропонується у наступному вигляді (рис. 2).



Рис. 2. Модель формування комунікативної толерантності

Осередям цієї моделі є авторський факультативний курс «Жити та навчатися поруч» [15], в якому враховані теоретичні висновки, зазначені вище. В плані їх практичного втілення при створенні Програми цього курсу було враховано такі положення.

1. Програма курсу містить у собі структурні одиниці, що відповідають комунікативним аспектам – пізнавальному, інтенційному та ефекторному.

2. З урахуванням того, що контингент знаходиться в шкільному віці, усі компоненти реалізуються в кожному занятті.

3. Порядок задіяння структурних компонентів в рамках одного заняття такий:

- відповідно пізнавальному аспекту: лекційний блок (надання інформації про «інакшість» та можливості жити та навчатися поруч з «інакшими», що має стати передумовою позитивного ставлення до них);

- відповідно інтенційному аспекту: шерінг (усвідомлення та елементи рефлексії щодо свого позитивного ставлення до «інакших», що стає передумовою конструктивного співіснування з ними);

- відповідно ефекторному аспекту: тренінгові вправи (виконання або відтворення подумки й проговорення елементів певних дій в контексті конструктивного співіснування з «інакшими»).

Такий порядок припускає те, що кожний структурний компонент заняття стає передумовою для наступного, а фінальний компонент виконує додаткову функцію закріплення засвоєного матеріалу і відповідного психологічного стану учня.

4. На деяких заняттях проводяться вправи на початку, щоб у фінальній частині можна було проаналізувати відчутність змін завдяки порівнянню початкового положення (і відповідних дій) та прикінцевого стану учнів.

5. Низка занять, проведених в рамках факультативного курсу (з періодичністю раз на тиждень), призводить до підвищення загальної комунікативної толерантності старшокласників.

Висновки. Таким чином, аналізуючи особливості інклюзивного навчання, як освітнього середовища, що є передумовою формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції, можемо зазначити:

- формування інклюзивного освітнього середовища, сприятливого для реалізації можливостей осіб з особливими потребами здатне оптимізувати реформування системи освіти та розбудова гуманізованого суспільства вільного від сегрегації;

- ефективне впровадження інклюзивного навчання не може обмежуватися лише пристосуванням фізичного середовища, існує нагальна потреба в оновленні навчально-методичного забезпечення психолого-педагогічного наукового супроводу даного процесу, зокрема в створенні програм позакласної виховної роботи, спрямованої на формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з особливими потребами з їх ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції;

- вирішенню задачі щодо позитивного соціально-психологічного клімату в дитячому колективі в умовах інклюзивного навчання може сприяти формування й розвиток комунікативної толерантності старшокласників за умови організації даного процесу згідно моделі, що враховує суттєві компоненти й зв'язки між ними в рамках цілеспрямованого впливу на школярів.

Перспективи подальшого дослідження мають полягати у вивченні ефективності впровадження програми формування комунікативної толерантності старшокласників в умовах інклюзивного навчання та доведення її ефективності.

Література

1. Андреев М. В. Категорія “толерантність” і система сучасної освіти. Розвиток особистісного потенціалу та професійних навичок майбутнього фахівця : зб. наук. праць / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка ; М-во мистецтва і туризму України ; Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтва ; Обл. метод. кабінет навч. закл. мистецтва та культури. Харків : Стиль Іздат, 2006. С. 9–15.

2. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2014. Вип. 50. С. 156–161.

3. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка : в 6 т. Собрание сочинений. Т. 5: Основы дефектологии. Москва, 1983. 368 с.
4. Выготский Л. С. Коллектив как фактор развития дефективного ребёнка [Текст] // Собрание сочинений. – Т. 5. – М., 1983. (повтор!)
5. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. Педагогика. Москва, 2003. № 1. С. 3–10.
6. Гершунский Б. С. Толерантность как необходимое условие выживания и прогрессивного развития цивилизации. Москва : Изд-во УРАО, 2001. 378 с.
7. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108–111.
8. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Курск, 2009. 24 с.
9. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : [резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження] / Європейська дослідницька асоціація: Демократичні ініціативи молоді. Червень 2011 – січень 2012. 36 с.
10. Концепція Нової Української школи. URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf>
11. Кузава І. Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. Педагогічний пошук. Луцьк, 2012. № 1 (73). С. 21–23.
12. Лапа В. М. Наукові підходи до визначення поняття “комунікативна толерантність”. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія “Психологічні науки”: зб. наук. пр. 2016. № 6. С. 61–65.
13. Лапа В. М. Рівень сформованості комунікативної толерантності старшокласників в умовах інклюзивного навчання. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. пр. Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля. Сєверодонецьк: СНУ ім. В. Даля, 2016. № 3 (41). С. 56–72.
14. Лапа В. М. Теоретична основа та методологічна база вивчення комунікативної толерантності. Психологія в контексті сучасних досліджень проблем розвитку особистості: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції 8–9 грудня 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 51–53
15. Лапа В. М. «Жити та навчатися поруч». Факультативний курс для учнів 9–11 класів. Запоріжжя : Вид-во Хортицької нац. академії, 2017. 134 с.
16. Литвиненко І. Ю. Структура діяльності як підґрунтя діяльнісного підходу в соціології. Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління.

Серія “Соціологія” : зб. наук. пр. ДонДУУ. Д. : ДонДУУ, 2010. Т. XI. Вип. 178. С. 218–223.

17. Луценко І. В. Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. URL: https://www.pedrada.com.ua/article/232-organzatsiya-psihologchnogo-suprovodu-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-v-umovah?IdSL=1233650357&IdBatch=-2971422&utm_medium=letter&utm_source=letternews&utm_campaign=letterRNPV764886&ustp=W.

18. Приходченко К. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді. Шлях освіти. 2010. № 3. С. 22–27.

19. Приходченко К. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект. Педагогіка і психологія. 2011. № 3. С. 17–31.

20. Тюптя О. В. Комунікативна компетентність особистості. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. кол. й наук. ред.) та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 200–207.

21. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.

22. Friend M., Bursuck W. D. Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom eachers. 5-th ed. New Jersey : Pearson Education, 2009.

23. Claibornea L. B., Cornforth S., Davies S. A., Milligan E. J. White a Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection. Gender and Education. 2009. № 21 (1). P. 47–61.

24. Keil S., Miller O., Cobb R. Special educational needs and disability. British Journal of Special Education. 2006. Vol. 33. № 4. P. 68–72.

25. Burton D., Goodman R. Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. Pastoral Care in Educatio. 2011. Vol. 29. № 2. P. 133–149. URL: <http://search.ebscohost.com/>.

26. Nirje B. The normalization principle and its human management implications. Changing patterns in residential services for the mentally retarded. R. Kugel, W. Wolfensberger (eds.). Washington, DC : President’s Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.

27. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New York : Prentice Hall, 1963.

28. Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow E. and Stoxen C. C. Promoting a Lifetime of Inclusion. Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P. 140–149.

29. Whitworth J. W. A Model for Inclusive Teacher Preparation. Electronic Journal for Inclusive Education. 2002. Vol. 1. № 2. URL:

<https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=eji>
e.

30. Sander A. Konzepte Einer Inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2004. № 5. P. 240–244.

31. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology. 2007. № 77, 1. P. 1–24.

32. Warnock M. Special educational needs: a new look / in L. Terzi (ed.). Special Educational Needs: Key Debates in Educational Policy. London : Continuum, 2010. P. 11–45.

33. Washington, DC : US Department of Education. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994.

34. Clough P. Routes to inclusion / J. Corbett (eds). Theories of Inclusive Education: A Students' Guide. London : Paul Chapman, 2000. P. 1–35.

Транслітерація

1. Andrieiev M. V. Katehoriia “tolerantnist” i systema suchasnoi osvity. Rozvytok osobystisnoho potentsialu ta profesiinykh navychok maibutnoho fakhivtsia : zb. nauk. prats / za zah. red. H. Ye. Hrebenuka ; M-vo mystetstva i turyzmu Ukrainy ; Luhansk. derzh. in-t kultury i mystetstva ; Obl. metod. kabinet navch. zakl. mystetstva ta kultury. Kharkiv : Styl Izdat, 2006. S. 9–15.

2. Bal A. Seredovyschnyi pidkhid u vykhovanni osobystosti. Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly. 2014. Vyp. 50. S. 156–161.

3. Vygotskii L. S. Kollektiv kak faktor razvitiia defektivnogo rebenka : v 6 t. Sobranie sochinenii. T. 5: Osnovy defektologii. Moskva, 1983. 368 s.

4. Vygotskii L. S. Kollektiv kak faktor razvitiia defektivnogo rebenka [Tekst] // Sobranie sochinenii. – T. 5. – M., 1983. (povtor!)

5. Gershunskii B. S. Tolerantnost v sisteme tcennostno-tcelevykh prioritetov obrazovaniia. Pedagogika. Moskva, 2003. № 1. S. 3–10.

6. Gershunskii B. S. Tolerantnost kak neobkhodimoe uslovie vyzhivaniia i progressivnogo razvitiia tcivilizatcii. Moskva : Izd-vo URAO, 2001. 378 s.

7. Zhuravlova L. S. Analiz zarubizhnoho dosvidu z problemy orhanizatsii ta zmistu inkluzyvnoi osvity. Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii 19: Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia / M-vo osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy ; Nats. ped. un-t im. M. P. Drahomanova. Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, 2014. Vyp. 26. C. 108–111.

8. Zubareva T. G. Kompetentnostno-orientirovanoe povyshenie kvalifikatsii spetsialistov po sozdaniiu inkluzivnoi obrazovatelnoi sredy : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kursk, 2009. 24 s.

9. Inkluzyvna osvita v Ukraini: zdobutky, problemy ta perspektyvy : [reziyme analitychnoho zvituu za rezultatamy kompleksnoho doslidzhennia] /

Yevropeiska doslidnytska asotsiatsiia: Demokratychni initsiatyvy molodi. Cherven 2011 – sichen 2012. 36 s.

10. Kontseptsiiia Novoi Ukrainskoi shkoly. URL: <http://mon.gov.ua/-%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/-08/21/-2016-08-17-3-.pdf>.

11. Kuzava I. B. Teoretyko-metodolohichni aspekty inkluzyvnoi osvity ditei doshkilnogo viku, yaki potrebuiut korektsii psykholofizychnoho rozvytku. Pedahohichniy poshuk. Lutsk, 2012. # 1 (73). S. 21–23.

12. Lapa V. M. Naukovi pidkhody do vyznachennia poniattia “komunikatyvna tolerantnist”. Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia “Psykhologichni nauky”: zb. nauk. pr. 2016. # 6. S. 61–65.

13. Lapa V. M. Riven sformovanosti komunikatyvnoi tolerantnosti starshoklasnykiv v umovakh inkluzyvnoho navchannia. Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zb. nauk. pr. Skhidnoukr. nats. un-tu im. V. Dalia. Sievierodonetsk: SNU im. V. Dalia, 2016. # 3 (41). S. 56–72.

14. Lapa V. M. Teoretychna osnova ta metodolohichna baza vyvchennia komunikatyvnoi tolerantnosti. Psykhologhiia v konteksti suchasnykh doslidzhen problem rozvytku osobystosti : materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 8–9 hrudnia 2017 r. Zaporizhzhia, 2017. S. 51–53

15. Lapa V. M. «Zhyty ta navchatysia poruch». Fakultatyvnyi kurs dlia uchniv 9–11 klasiv. Zaporizhzhia : Vyd-vo Khortytskoi nats. akademii, 2017. 134 s.

16. Lytvynenko I. Yu. Struktura diialnosti yak pidgruntia diialnisnogo pidkhodu v sotsiolohii. Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiolohii upravlinnia. Seriiia “Sotsiolohiiia” : zb. nauk. pr. DonDUU. Donetsk : DonDUU, 2010. T. KhI. Vyp. 178. S. 218–223.

17. Lutsenko I. V. Orhanizatsiia psykholohichnoho suprodu ditei z osoblyvymy osvitnimy potrebamy v umovakh inkluzyvnoho navchannia. URL: https://www.pedrada.com.ua/-article/232-organzatsiya-psihologchnogo-suprodu-dtey-z-osoblivimi-osvtnmi-potrebami-v-umovah?IdSL=1233650357&IdBatch=-2971422&utm_medium=letter&utm_source=letternews&utm_campaign=letterRNVP764886&ustp=W.

18. Prykhodchenko K. Seredovyshchnyi pidkhid do navchannia ta vykhovannia molodi. Shliakh osvity. 2010. # 3. S. 22–27.

19. Prykhodchenko K. Pidkhid do orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu z pohliadu seredovyshcha: teoretychnyi aspekt. Pedahohika i psykholohiiia. 2011. # 3. S. 17–31.

20. Tiuptia O. V. Komunikatyvna kompetentnist osobystosti. Kroky do kompetentnosti ta intehtatsii v suspilstvo : nauk.-metod. zb. / red. kol. N. Sofii (holova), I. Yermakov (ker. avt. kol. y nauk. red.) ta in. Kyiv : Kontekst, 2000. S. 200–207.

21. Iasvin V. A. Obrazovatelnaia sreda: ot modelirovaniia k proektirovaniiu. Moskva : Smysl, 2001. 365 s. Friend M., Bursuck W. D. Including Students with

Special Needs: A Practical Guide for Classroom teachers. 5-th ed. New Jersey : Pearson Education, 2009.

22. Claiborne L. B., Cornforth S., Davies S. A., Milligan E. J. White a Inclusion and mastery: variations on the theme of subjection. Gender and Education. 2009. № 21 (1). P. 47–61.

23. Keil S., Miller O., Cobb R. Special educational needs and disability. British Journal of Special Education. 2006. Vol. 33. № 4. P. 68–72.

24. Burton D., Goodman R. Perspectives of SENCos and support staff in England on their roles, relationships and capacity to support inclusive practice for students with behavioural emotional and social difficulties. Pastoral Care in Education. 2011. Vol. 29. № 2. P. 133–149. URL: <http://search.ebscohost.com/>.

25. Nirje B. The normalization principle and its human management implications. Changing patterns in residential services for the mentally retarded. R. Kugel, W. Wolfensberger (eds.). Washington, DC : President's Commission on Mental Retardation, 1969. P. 179–195.

26. Goffman E. Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity. New York : Prentice Hall, 1963.

27. Renzaglia A., Karvonen M., Drasgow E. and Stoxen C. C. Promoting a Lifetime of Inclusion. Autism and Other Developmental Disabilities. 2003. Vol. 18. Iss. 3. P. 140–149.

28. Whitworth J. W. A Model for Inclusive Teacher Preparation. Electronic Journal for Inclusive Education. 2002. Vol. 1. № 2. URL: <https://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=eje>.

29. Sander A. Konzepte Einer Inklusiven Pädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik. 2004. № 5. P. 240–244.

30. Lindsay G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology. 2007. № 77, 1. P. 1–24.

31. Warnock M. Special educational needs: a new look / in L. Terzi (ed.). Special Educational Needs: Key Debates in Educational Policy. London : Continuum, 2010. P. 11–45.

32. Washington, DC : US Department of Education. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 1994.

33. Clough P. Routes to inclusion / J. Corbett (eds). Theories of Inclusive Education: A Students' Guide. London : Paul Chapman, 2000. P. 1–35.

Лапа В.М.

Инклюзивное обучение как предпосылка развития коммуникативной толерантности старшеклассников и модель ее формирования в процессе внутришкольной интеграции

В статье освещаются особенности инклюзивного обучения как образовательной среды, является предпосылкой формирования

коммуникативной толерантности старшеклассников в процессе внутришкольной интеграции. Проанализированы научные подходы к определению понятия «образовательная среда» и рассмотрены его как средство воспитания и технологию опосредованного управления процессом формирования и развития ребенка. Выделены признаки инклюзивного среды и обоснована значимость владения учащимися коммуникативной толерантности как основы для достижения положительных результатов инклюзии в образовании. Автором предлагается модель формирования коммуникативной толерантности. Охарактеризованы предпосылки ее создания и приведен пример применения путем разработки факультативного курса для старшеклассников по формированию коммуникативной толерантности «Жить и учиться рядом».

Подчеркивается значение формирования коммуникативной толерантности школьников в преодолении такой проблемы, как неподготовленность общества к восприятию детей с особыми образовательными потребностями. Приводятся аргументы о необходимости разработки новых подходов к учебно-методического обеспечения психолого-педагогического научного сопровождения инклюзивного обучения, в частности, разработки программ внеклассной воспитательной работы, направленной на формирование позитивных межличностных отношений детей с особыми потребностями с их ровесниками в процессе внутришкольной интеграции.

***Ключевые слова:** инклюзивное обучение, образовательная среда, коммуникативная толерантность, внутришкольной интеграция, структура деятельности.*

Лапа V.M.

Inclusive education as a prerequisite for the development of communicative tolerance of senior pupils and the model of its formation in the process of intraschool integration

The article outlines the features of the inclusive education as an educational environment, which is a prerequisite for the formation of communicative tolerance of senior pupils in the process of internal integration.

As a result of reforming and transforming of the education system in Ukraine, the inclusive education is a very specific condition that has become a focus of research attention of educators and psychologists recently. It should be noted that, on the one hand, the inclusive education is some kind of challenge for pupils to tolerate "different" classmates, but on the other hand, it can become a specific medium for the development of their tolerance as a stable personal trait. Therefore, the inclusive education can be considered as a means of forming a personality within the framework of an ecological approach.

Taking into account that tolerance is an important condition for constructive communication in various areas of human interaction, and in the context of inclusive education in general is a sign of effective organization of the pedagogical process, we

believe that the promotion of tolerance among pupils, namely communicative tolerance, can be an effective tool that guarantees solidarity, complicity, mutual respect and understanding between children with special needs and their peers.

The pupils' possession of communicative tolerance is the basis for achieving positive outcomes of inclusion in education, as it contributes to:

- the stimulating effect of more capable peers;
- the opportunity in a wide range to get acquainted with life;
- the development of communication skills and non-standard thinking (like children with special psychophysical development, so their healthy peers)
- the possibility of discovering humanity, compassion, mercy, tolerance in real life situations, that is an effective means of moral education.

The practice of working with pupils in various categories in the context of inclusive education indicates that each of them can adapt in society, bring it a favor and enjoy a full life in the circle of peers and friends. One of the ways to achieve this result is an inclusive approach that includes inclusion of children with disabilities in the modern system of social relations, and the pedagogical condition of joint education of such pupils can be designated as an "inclusive environment".

It should be noted that the spread of inclusion is closely linked with the processes of democratization of public consciousness, the international recognition of each person's right to a full life and education.

Key words: inclusive education, educational environment, communicative tolerance, internal integration, structure of activity.

Лана Віра Миколаївна – аспірант кафедри практичної психології Класичного приватного університету, м. Запоріжжя.

Liberska H.

THE LIFE-SPAN APPROACH TO HUMAN DEVELOPMENT IN POLISH PSYCHOLOGY IN THE SECOND HALF OF THE TWENTIETH CENTURY

Development theories have four very important functions in the process of gaining scientific insights into human psychological development: (1) organise available knowledge of developmental phenomena into a cohesive whole, making it easier to explain; (2) facilitate the formulation of hypotheses and predictions of changes in human functioning and development; (3) determine the selection of methods suitable for investigation of developmental changes, collection and analysis of developmental data and (4) determine the modifications of the course of development processes (Liberska, 2011).

Polish psychology of human development has seen the formulation of at least several noteworthy theoretical conceptions. The conceptions are the best evidence of the enormous commitment of Polish psychologists to the resolution of the most significant issues in human development.