

МІСЦЕ І РОЛЬ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ РЕСУРСІВ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК: 376:316.6]:37.091-057:005.336.5

Скрипник Тетяна Вікторівна

Доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри спеціальної психології, корекційної та інклюзивної освіти Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ (Україна)

Анотація. У статті висвітлено поняття «соціально-психологічні ресурси» як одна з трьох груп ресурсів середовища. Розкрито визначальну роль цієї групи ресурсів у контексті впровадження освіти для дітей з особливими освітніми потребами, а також її структура, що має три компоненти: соціальні потреби, соціальні ролі та соціальні відносини. З'ясовано зв'язок структурних компонентів групи соціально-психологічних ресурсів з таким компетентціями педагогів, як пізнавально-інтелектуальна, оцінно-контрольна, комунікативна, аналітична та іншими. Проаналізовано діяльність педагогічних колективів чотирьох закладів освіти з інклюзивними класами щодо фахового супроводу дітей з особливими потребами (методів анкетування та самооцінки за методикою «Інструмент професійного розвитку педагогів», розробленою міжнародною спільнотою педагогів ISSA). Представлено тренінгову програму «Соціально-психологічні ресурси в контексті становлення особистості дитини з ООП», за якою відбувалося навчання педагогічних колективів. Проаналізовано результати, отримані після повторного вивчення стану сформованості компетенцій педагогів. Визначено орієнтир подальшої діяльності щодо удосконалення компетентності фахівців та набуття ними характеристик лідера в освіті.

Ключевые слова: соціально-психологічні ресурси, компетенції педагогів, команда супроводу, освітнє середовище, класний менеджмент.

Постановка проблеми. Освітній процес має середовищний контекст, адже рівень успішності навчання і розвитку дітей залежить від створених педагогами умов. За висловом Л. Виготського, соціальне середовище

є сукупністю людських стосунків, певним за-собом виховання. У цьому сенсі освітній процес зумовлений активністю трьох складників: вчителя, учня, а також самого середовища [1].

Визначення та систематизація складни-

© Скрипник Т. В.

ків освітнього середовища дає змогу осмислити і розмежувати такі його характеристики, як: «безбар'єрне», «адаптивне», «розвивальне (особистісно орієнтоване)». Так, аналіз освітнього середовища стосовно наявності у ньому умов, що сприяють профілактиці небажаних наслідків через особливості психофізичного розвитку на життєдіяльність дитини, дає змогу казати про *безбар'єрне* освітнє середовище. Освітнє середовище, у якому створено умови для розкриття ресурсів дитини та налагодження успішного освітнього процесу, називають *адаптивним*. Аналіз освітнього середовища щодо середовищних впливів (врахування потреб та інтересів дитини, спрямованість на її самовизначення і самореалізацію) дає змогу говорити про розвивальне, *особистісно орієнтоване* середовище [6].

Завдання фахівців, які працюють в умовах інклюзивного навчання, забезпечити безбар'єрне, адаптивне, розвивальне (особистісно орієнтоване) освітнє середовище для всіх учнів. Подібні характеристики середовища набуває завдяки наявним у ньому ресурсам: предметно-просторовим, організаційно-смісловим та соціально-психологічним.

Група предметно-просторових ресурсів середовища – це структурування простору, навчального місця, використання предметів пристосувального характеру; група організаційно-сміслових ресурсів – організація структурованої діяльності (навчання, побут, до-

звілля) та візуальна підтримка, а соціально-психологічні ресурси – це компетентність фахівців команди супроводу (у тому числі, батьків), соціальні потреби, ролі, відносини.

Серед перерахованих груп ресурсів середовища найбільший потенціал мають соціально-психологічні, адже саме завдяки компетентності фахівців власне можуть бути реалізовані й інші дві групи середовищних ресурсів.

Аналіз досліджень і публікацій.

Освітнє середовище найчастіше розглядають як систему впливів і умов, що забезпечують реалізацію освітнього процесу (І. Захарова, А. Куракін, Л. Новікова, В. Ясвін, К. Boser, M. Goodwin). Йдеться також про те, що з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП) можуть бути застосовані певні пристосувальні зміни як додаткова специфічна група умов (С. Гайдукевич, M. Curtis, D. Leach). Ці умови сприяють профілактиці небажаних наслідків (обмежень) дітей з ООП, обумовлених особливостями їхнього психофізичного розвитку. Ідея психолого-педагогічного супроводу дитини сьогодні активно розробляється в спеціальній психології та педагогії у контексті пошуку найоптимальніших шляхів комплексного вирішення питань інклюзивного навчання (О. Казакова, Г. Конопльова, Н. Семаго, Т. Скрипник).

Публікації останніх років, присвячені

ефективним підходам фахівців до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами розкривають різноаспектні напрями їхньої підтримки та супроводу, що підвищують можливість інклюзивного навчання. У розробках останніх років зарубіжні дослідники зосереджують увагу на: необхідності застосування методів з науково доведеною ефективністю [13; 16]; удосконаленні супровідної документації для інклюзивного процесу з урахуванням конкретних вимірюваних цілей розвитку дитини [10]; розробленні та реалізації таких стратегій для успішної інклюзії, як: впровадження універсального дизайну [9; 12]; розробленні методів впливу та розвивального інструментарію, що відповідає особливим освітнім потребам учнів [11].

Українські науковці переважно з'ясовують позитивні тенденції розвитку освітньої інтеграції та принципи роботи фахівців з психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП [5]; визначають зміст технологій інклюзивної практики для них та стратегій розбудови інклюзивного простору [6; 7]; визначають індивідуально орієнтовані програми, що спираються на показники стану розвитку дитини та принципи структурованого навчання [3; 16].

На сьогодні лишається невирішеною низка питань, серед яких: визначення освітнього маршруту для дітей з ООП та плану дій з його впровадження; систематизації стратегій, методів та засобів для послідовного розкриття їхніх ресурсів; створення в закладі осві-

ти умов, які відповідають особливим освітнім потребам певної дитини; зміст та рівень компетенцій педагогів, необхідних для впровадження високофахового міждисциплінарного супроводу дитини з ООП тощо.

Мета цієї статті – дослідити місце і роль соціально-психологічних ресурсів в освітньому процесі дітей з ООП, а також зумовленість цих ресурсів професійною компетентністю педагогів.

Виклад основного матеріалу.

Соціально-психологічні ресурси передбачають професійну та інклюзивну компетентність фахівців, що конкретизується в їхній здатності:

- ⇒ забезпечити безбар'єрне, адаптивне, розвивальне, особистісно орієнтоване освітнє середовище для всіх учнів;
- ⇒ вміти визначати й формулювати конкретні, вимірювані, визначені у часі цілі для дитини (SMART-цілі);
- ⇒ розробляти відповідний освітній маршрут для дитини з ООП; впроваджувати цей маршрут у форматі міждисциплінарної команди супроводу; створити зручну та зрозумілу (з огляду на подальшу наступність освітнього маршруту дітей) супровідну документацію та підтримувати внутрішню комунікацію між учасниками команди супроводу;
- ⇒ здійснювати оцінювання та моніторинг освітнього процесу дитини з ООП.

Нами узагальнено структуру соціально-

психологічних ресурсів, головні компоненти якої – соціальні потреби, соціальні ролі та соціальні відносини. За теоретичними джерелами визначено зміст кожного з цих компонентів.

Так, *соціальні потреби* конкретизуються у такому змістовому наповненні, як: бажання особи, щоб її почули, зрозуміли, підтримали, у прагненні спілкуватися з іншими, розуміти їх, у наявності інтересу до життя і діяльності інших людей, у соціальній активності; у можливості самовираження у соціальному середовищі, у подальшій самореалізації у спільній діяльності.

Реалізація таких соціальних потреб викликає необхідність задіяння певних технологій, підходів та методів. Серед них, на нашу думку, найоптимальніші – технологія командного супроводу та технологія класного менеджменту. *Технологія командного супроводу* передбачає узгодженість у плануванні, діях та оцінці їх результативності з боку учасників міждисциплінарної команди. Це пролонгований процес, спрямований на попередження виникнення (або усунення) дестабілізаційних чинників у дітей з ООП, формування їхніх адаптивних функцій, забезпечення оптимального розвитку та здобуття ними якісної освіти в умовах навчального закладу. Узгоджені дії команди супроводу мають розповсюджуватися на кожному етапі інклюзивного навчання дитини з ООП: створення відповідних умов, вивчення стану дитини, визначення конкрет-

них вимірюваних цілей, розроблення індивідуальної програми розвитку, її впровадження в умовах закладу освіти та моніторинг успішності навчання і розвитку дитини. Завдяки такій роботі можна створити ефективний освітній маршрут для дитини з ООП, який враховує її унікальні можливості та потреби.

Педагогічна технологія *класний менеджмент* – це прогнозування, проектування та створення такого навчального середовища, яке забезпечує досягнення учнями запланованих освітніх цілей. Тут йдеться про продуманість та впровадження таких складників освітнього середовища, як: структурований фізичний простір, система інструктивних візуальних засобів, розроблення актуальних правил і класних процедур, система мотиваційних засобів тощо. Характерні риси цієї новаторської технології – пластичність (на відміну від характерної для нинішнього українського освітнього простору «застабілізованості») та центрованість на особистості дітей та вчителя, унікального спільного досвіду (на відміну від «знеособленості», «бездушності»). Наявність у вчителя плану класного менеджменту та його послідовна реалізація спричиняють позитивні зміни для всіх учасників навчально-виховного процесу у школі, а що стосується більшості дітей з ООП, то для них це – великий шанс мати *підтримувальне, передбачувальне середовище*, що дає змогу набути базове почуття безпеки та довіри, розвинути власні соціальні якості, ефективно навчатися разом з

однолітками.

Другий складник соціально-психологічних ресурсів – *соціальні ролі* – передбачає достатній рівень розвитку соціального інтелекту, за якого учень з ООП здатний розуміти вимоги, які висувають до соціальної ролі «учень» та підпорядковувати їм свої прояви, усю свою поведінку. Це охоплює і взаємодію з вчителем (соціальні ролі «вчитель-учень»), і взаємодію з однокласниками («учень-учень»). За світовим і нашим власним досвідом, набуття цієї здатності найкраще відбувається у форматі такої технології, як «Модельовання шкільної ситуації». Так, йдеться про те, що у спеціально створених умовах дитина з ООП оволодіває чіткою структурою шкільного дня, навичками відповідного користування шкільним обладнанням, розумінням правил поведіння у школі, своїми обов'язками тощо.

Найкраще таке навчання відбувається безпосередньо у школі, де буде вчитися ця дитина, тоді, коли вона, перебуваючи ще у системі дошкілля, має змогу приїздити до вчителя, який після уроків займається з нею. Формат навчання: спочатку індивідуальний (за потреби) – вчитель-учень, при тому, за наявності помічника (асистента вчителя або асистента дитини), потім – у парі з іншою дитиною, або у мікрогрупі, також за наявності помічника. Завдання помічника – сприяти формуванню соціальних якостей та соціальних ролей, що конкретизується інакше, аніж це характерно для

вітчизняного освітнього простору (коли помічники повторюють інструкції вчителя і «руками дитини» виконують завдання). У помічника дитини має бути парадоксальна місія – стати непотрібним, а це означає, що він має спрямовувати увагу дитини на вчителя, розгортати його до інших, щоб дитина вчилася бачити, чути інших, враховувати їх, привчатися до можливості перебування разом з ними, адаптуватися серед них. Спонування до виконання дитиною завдання з боку такого помічника співставне з наданням їй імпульсу до дій, допомозі у тому, щоб вона навчилася орієнтуватися на правила і засвоїла визначений алгоритм дій.

Становлення такого складника соціально-психологічних ресурсів, як *соціальні відносини* відбувається успішно у дітей з ООП на підґрунті усіх тих методів, підходів та технологій, які вже було зазначено. Задоволення соціальних потреб, формування базових соціальних якостей, соціальних ролей, атмосфери взаємопідтримки та взаємодопомоги уможливають становлення надійних соціальних відносин в освітньому середовищі. Тут йдеться про такий стиль взаємодії вчителя з учнями, за якого їхні стосунки набувають ознак партнерства, їхня спільна діяльність є цікавою й значущою для всіх її учасників, створюється атмосфера успіху і кожна дитина у класі має високий соціальний статус.

Нами було проведено психолого-педагогічне вивчення фахового рівня педагогів, а також стану їхньої компетентності щодо

володіння ними соціально-психологічною групою ресурсів середовища. У дослідженні взяло участь 52 педагогів з 6-х закладів освіти. Обстеження проводилося за опитувальниками та «Інструментом професійного розвитку педагогів», розробленому міжнародною педагогічною спільнотою ISSA (далі – «Інструмент ISSA»). Цей опитувальник було нами модифіковано та адаптовано у напрямі наближення до українських реалій та досягнення більш стисло формату для економії часу педагогів. Вивчення професійної майстерності і педагогічної позиції фахівців відбувалося за сьома цільовими галузями: взаємодія, родина, інклюзія, оцінка й планування, методи навчання, розвивальне середовище та професійний розвиток. Вимірвальна шкала містила три бали: незадовільно, добрий початок, якісна практика роботи. Головним орієнтиром щодо кожної позиції тієї чи іншої цільової галузі були визначені в методиці принципи та індикатори якості.

За отриманими після обстеження результатами з'ясовано, що педагоги двох освітніх закладів в цілому перебували у межах оцінки «Незадовільна практика» (практика роботи, не орієнтованої на дитину). І це стосувалося практично 6-х цільових галузей, окрім «Професійний розвиток», який можна було узагальнено оцінити, як «Гарний старт». Варто зазначити при цьому, що педагоги цих закладів освіти регулярно проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації, але, як з'я-

сувалося, воно ніяким чином не позначилося на якості їхнього освітнього процесу.

Три заклади освіти мали сукупну оцінку «Гарний старт», за якої наявні зусилля педагогів до оволодіння ефективними методами, прийомами та способами практичної роботи, орієнтованої на дітей, і один заклад працював на межі двох оцінок: «Гарного старту» та «Якісної практики роботи», за якої педагоги вірять в потенціал дітей, мають стійкі успішну практику роботи, при тому використовують всі можливості для підвищення власного фахового рівня.

Для активного соціально-психологічного навчання ми об'єднали в 1 вибірку педагогів тих закладів освіти, які отримали оцінки: «Незадовільна практика (1 заклад) та «Гарний старт» (2 заклади). До 2-ї вибірки потрапили ті, хто отримав оцінки: «Незадовільна практика» (2 заклади) та заклад, що продемонстрував бали на межі «Гарного старту» та «Якісної практики роботи». Для всіх педагогів, відібраних для експерименту з шести закладів освіти відбулося комплексне навчання за тренінговою програмою «Соціально-психологічні ресурси в контексті становлення особистості дитини з ООП», спрямоване на формування фахових компетентностей у відповідності до здатності задовольняти соціальні потреби дітей з ООП, формувати соціальні ролі та соціальні відносини.

Зміст активного соціально-психологічного навчання педагогів, долуче-

них до двох різних вибірок суттєво вирізнявся. З фахівцями 1-ї вибірки відбувалася семінарсько-тренінгова робота, майстер класи та супервізії, особливістю яких була вузька спеціалізація: для кожного напрямку – окремі навчальні програми, але такі, які були спрямовані на оволодіння необхідними прийомами дієвої допомоги дітям з ООП. Водночас фахівці 2-ї вибірки були долучені до іншого формату навчання: семінарсько-тренінгові заняття, майстер-класи та супервізії для них відбувалися виключно у груповому режимі. Головний зміст навчання було зосереджено на відпрацюванні у командному режимі кожного етапу міждисциплінарного супроводу, спрямованого на покрокову послідовну реалізацію процесів навчання і розвитку дитини. Це були такі етапи, як:

- * оцінка стану розвитку дитини всіма учасниками груп супроводу (кожний фахівець оцінює за тими параметрами, в яких він компетентний, а також за аркушем проблемної поведінки);
- * систематизація даних по дитині з метою виявлення її сильних сторін та актуальних потреб; формулювання першочергових цілей в освітньому процесі дитини;
- * заповнення Індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини, колегіальне визначення актуальних конкретних, вимірюваних, визначених у часі SMART-цілей, а також ролі та режиму роботи

- кожного фахівця в розробленій для неї стратегії інтенсивної допомоги;
- * створення умов в освітньому просторі для оптимального навчально-виховного процесу дитини з ООП: використання соціально-психологічних ресурсів середовища;
- * реалізація ІПР з урахуванням визначених цілей та поставлених завдань навчання і розвитку дитини;
- * моніторинг динаміки розвитку дитини; коригування цілей, умов навчання і виховання (за потреби).

Після кожного навчального заходу, організованого для учасників педагогічного експерименту, безпосереднє опанування необхідними вміннями та навичками відбувалося в межах самого закладу освіти.

Навчання фахівців відбувалося півроку. Після цього протягом місяця здійснювалося повторне оцінювання їхньої педагогічної майстерності за опитувальниками та «Інструментом ISSA».

За повторним оцінюванням фахівців отримано наступні результати: фахівці 1-ї вибірки, навчання яких відбувалося за принципом спеціалізації, покращили свою педагогічну майстерність, але тільки в окремих напрямках. Так, всі фахівці підвищили свою майстерність у такій галузі, як «Розвивальне середовище», що передбачало: створення привабливого й комфортного середовища для різноманітної діяльності дітей; організація простору

таким чином, щоб у ньому логічно розташовувалися і розмежовувалися центри діяльності, які сприяють навчанню й розвитку; використання різноманітних, доступних матеріалів, що стимулюють розвиток дітей, заохочують до дослідження, гри, навчання. Підвищення рівня майстерності педагогів у цільовій галузі «Оцінка й планування» стосувалося появи у них: цілісного підходу до планування, знаходження рівноваги між індивідуальними, підгруповими і груповими формами роботи задля забезпечення вищого рівня охоплення всіх дітей в освітньому процесі; заохочення дітей здійснювати аналітичний ланцюжок «Плануємо – Робимо – Аналізуємо». Узагальнено можна сказати, що ті фахівці 1-ї вибірки, які мали показник «Незадовільна практика», після навчання розвинули свою майстерність до рівня «Гарний старт», але тільки за названими галузями («Розвивальне середовище» та «Оцінка й планування»).

Педагоги 2-ї вибірки, головним принципом навчання яких був командний підхід, досягли найвищих показників за усіма галузями, серед яких: «Взаємодія» (розвиток ініціативи у дітей, здатності самостійно цілеспрямовано працювати, впливати на колективні рішення; підтримка взаємодії між дітьми для сприяння їхньому соціальному розвитку; становлення навичок взаємної підтримки і почуття спільноти); «Родини» (долучення членів родини до життя групи/класу, процесу спільного прийняття рішень щодо навчально-виховного про-

цесу дітей, їхнього середовища розвитку та соціального життя; регулярне надання батькам письмової інформації щодо дітей з підкресленням їхніх сильних сторін; сприяння становленню батьківських компетенцій: організація навчальних семінарів для батьків, створення можливості, щоб родини обмінювалися досвідом, вчилися одна в одній, надавали підтримку); «Інклюзія» (здатність змінювати підходи та методи навчання; пошук можливостей, щоб навчання відбувалося за активної участі родини і спиралося на те, що вміє робити дитина, прагнення враховувати досвід дитини поза закладом освіти, узгодження своїх дій з фахівцями, які займаються з дитиною за межами закладу); «Методи навчання» (здатність пропонувати види діяльності, які заохочують дітей до самостійних досліджень, експериментування, творчості, відкриття нових ідей; підтримка взаємодії з родинами, щоб поєднати навчальний досвід дітей, який вони отримують і вдома, і в освітньому закладі; надання змоги дітям здійснити вибір у різноманітних ситуаціях, а також допомагати їм усвідомити наслідки цього вибору).

Здійснена експериментально-дослідна робота дала змогу встановити компетенції, відповідні виокремленим компонентам соціально-психологічних ресурсів (Рис. 1).

Так, визначено, що на етапі задоволення соціальних потреб велику роль відіграє здатність фахівців розуміти особливі освітні потреби дітей, вміти поводитися з ними і

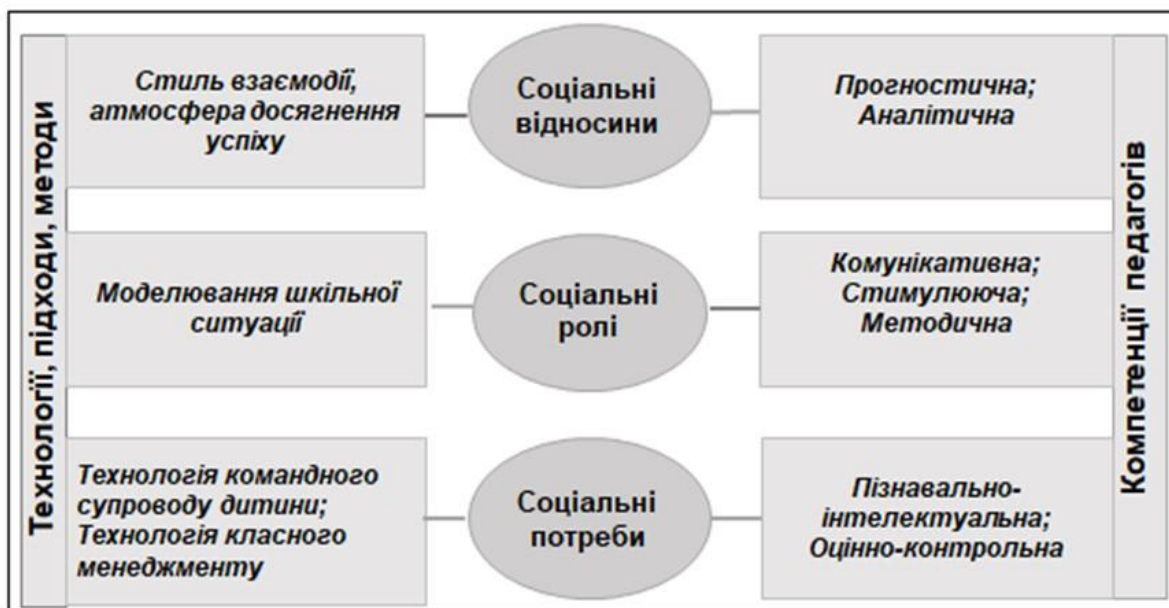


Рис.1. Модель взаємозв'язку складників соціально-психологічних ресурсів середовища та компетенцій педагогів

створювати відповідні умови для їхнього навчання і розвитку (*пізнавально-інтелектуальна* компетентність). Необхідним є також уміння визначати наявний стан розвитку дитини, здійснювати моніторингові процедури і проводити прикінцеві оцінкові зрізи з подальшим коригуванням навчально-виховних та корекційно-розвиткових програм (*оцінно-контрольна* компетентність).

Формування соціальних ролей передбачає вміння педагогів налагоджувати контакт з дітьми, які мають ООП, а також сприяти їхньому спілкуванню з іншими дітьми. Важливою тут також є здатність фахівців створювати ефективні комунікативні ситуації, які уможливають міжособистісну взаємодію всіх дітей в освітньому середовищі (*комунікативна* компетентність). Такому на-

прямую роботи сприяє й *стимулююча* компетентність як щиросердність у ставленні до дітей, зацікавленість оволодівати новітніми технологіями задля набуття майстерності у роботі з дітьми з ООП. А *методична* компетентність реалізується як уміння впроваджувати безпешкодне середовище для цих дітей, спиратися на їхні сильні сторони, послідовно розвивати, починаючи з формування передумов до навчальної діяльності і становленню їхньої самостійності, здатності до цілеспрямованого навчання і розвитку в середовищі однолітків.

Прогностична й аналітична компетентності є важливими характеристиками стану педагогічної майстерності на кожному етапі фахової діяльності. При цьому важливо підкреслити, що ці різновиди компетенцій можуть забезпечити високий рівень функціонування

соціальних відносин між учасниками освітнього середовища, адже саме завдяки їм у педагогів розвиваються уміння визначити головні орієнтири своєї діяльності (а це – не тільки стан розвитку навчальних навичок, а особистісний й соціальний розвиток кожного учня), передбачати кінцевий результат, а також аналізувати завершену діяльність на певному етапі й долучати нові ефективні засоби і методи

Висновки.

Таким чином, завдяки реалізованій експериментально-дослідній роботі ми дійшли висновку, що соціально-психологічних ресурси середовища займають важливе місце в освітньому процесі дітей з ООП. Цілеспрямований розвиток складників цієї групи ресурсів – соціальних потреб, ролей та відносин – має складати важливе спрямування роботи міждисциплінарної групи супроводу в сучасному освітньому середовищі, адже роль соціально-психологічних ресурсів полягає у становленні особистісно орієнтованого середовища, сприятливого для навчання і розвитку. Для становлення складників цієї групи ресурсів у фахівців мають бути розвинені відповідні компетенції.

Визначено, що формування у педагогів фахових компетентностей (передусім – пізнавально-інтелектуальна, оцінно-контрольна, стимулююча, комунікативна, методична, прогностична та аналітична) сприяє набуттю їхньої здатності реалізовувати соціально-психологічні ресурси середовища, що, в ціло-

му, позначається на значному підвищенні рівня їхньої майстерності та якості освітнього процесу.

Застосування спеціальних технологій, підходів та методів для задоволення соціальних потреб дітей з ООП, формування соціальних ролей та становлення соціальних відносин уможливили зменшення стресогенності навколишнього середовища, створили відповідні й безперешкодні умови для освітнього процесу цих дітей, сприяли набуттю здатності педагогів розробляти освітній маршрут для них з урахуванням їхніх особливих потреб та SMART-цілей, створювати атмосферу цікавості та успіху, здійснювати моніторинг динаміки розвитку дітей та оцінку рівня саморозвитку.

Перспективи подальших досліджень.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з формуванням у педагогів здатності бути лідером, завдяки чому він зможе створювати яскраве розвивальне середовище (за своїм планом класного менеджменту) та творчо впроваджувати технології інклюзивного навчання. На часі також потреба в оволодінні педагогами здатністю співпрацювати між собою та з батьками у форматі командної взаємодії. Серед різновидів такої співпраці ми убачаємо такий перспективний напрям, як електронне співробітництво (e-collaboration), завдяки якому можна колегіально визначати зміст етапів процесу супроводу дітей з особливими потребами, при цьому – у зручному

для всіх учасників команди супроводу режимі.

Перелік використаних джерел:

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология \ Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – (Психология; Классические труды). – 536 с.
2. *Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник.* Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. – К. 2013. – 128 с.
3. *Островська К. О.* Методи діагностично-корекційної роботи з дітьми з аутизмом // Актуальні питання корекційної освіти, № 9, 2017.
4. *Семаго Н. Я.* Инклюзивное образование: от методологической модели к практике // Психологическая наука и образование, №1, 2011 г. – С.51-59.
5. *Синьов В. М.* Інклюзивні проблеми дітей з аутистичним спектром порушень в загальноосвітній школі / В. М. Синьов, Д. І. Шульженко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. – Вип. 32. Ч. 2. – С. 125-129.
6. *Скрипник Т. В.* Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006; 2017. – Т.2. – С. 215-223.
7. *Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб.* / Укл. Т. Скрипник. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
8. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. ЦКФЛ РАО, 1997. – 248 с.
9. *Al-Azawei A., Parslow P., Lundqvist K.* The Effect of Universal Design for Learning (UDL) Application on E-learning Acceptance: A Structural Equation Model. International Journal of Inclusive Education. v. 21, № 8, p. 54-87.

– Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155806.pdf>

10. *Bateman B., Herr C.* (2006). Writing Measurable IEP Goals and Objectives. Attainment Company, Inc. All Rights Reserved. Printed in the United States of America Second Edition.
11. *Boser K., Goodwin M., Wayland S.* (2014). Technology Tools for Students with Autism: Innovations that Enhance Independence and Learning. Northeastern University Boston, Massachusetts.
12. *Capp M. J.* The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016 (2017). International Journal of Inclusive Education Volume, v. 21, № 8.
13. *Carrero K., Lewis C., Zolkoski S., Lusk M.* (2014) Research-Based Strategies for Teaching Play Skills to Children with Autism. *ResearchGate*. DOI: 10.1177/107429561402300304.- Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/273460128_Research-Based_Strategies_for_Teaching_Play_Skills_to_Children_with_Autism (відеомодельов)
14. *Dunn K., Curtis, M.* (2008). The incredible 5 point scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
15. *Leach D., Duffy M.-L.* (2009) Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. Intervention in School and Clinic, Volume 45 Number 1, page(s): 31-37 <https://doi.org/10.1177/1053451209338395>
16. *Mesibov G. B., Shea V.* The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice (2010). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, № 5, p. 570-579. doi: 10.1007/s10803-009-0901-6.

References (Transliteration):

1. *Vyigotskiy L. S.* Pedagogicheskaya psihologiya \ Pod red. V. V. Davyidova. – M.: Pedagogika-Press, 1996. –

© Скрипник Т. В.

- (Psihologiya; Klassicheskie trudy). – 536 s.
2. *Dostupnist ta universalnyi dyzain: navchalno-metodychnyi posibnyk.* Azin V. O., Hrybalskyi Ya. V., Baida L. Yu., Krasiukova-Enns O. V. – K. 2013. – 128 s.
 3. *Ostrowska K. O.* Metody diahnostrychno-korektsiinoi roboty z ditmy z autyzmom // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity, № 9, 2017.
 4. *Semago N. Ya.* Inklyuzivnoe obrazovanie: ot metodologicheskoy modeli k praktike // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie, #1, 2011 g., S.51-59.
 5. *Synov V. M.* Inklyuzivni problemy ditei z autystychnym spektrom porushen v zahalnoosvitnii shkoli / V. M. Synov, D. I. Shulzhenko // Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 19 : Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykhohohiia : zb. nauk. prats. - Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2016. - Vyp. 32. Ch. 2. – S. 125-129.
 6. *Skrypnyk T. V.* Stratehii klasnoho menedzhmentu dlia inklyuzyvnoho seredovyscha // Aktualni pytannia korektsiinoi osvity (pedahohichni nauky): zbirnyk naukovykh prats: vyp. 9, u 2 t. – Kam`ianets-Podilskyi: PP Medobory-2006; 2017. – T.2. – S. 215-223.
 7. *Tekhnologii psykhohoho-pedahohichnoho suprovodu ditei z autyzmom v osvitnomu prostori: navchalno-naochnyi posib.* / Ukl. T. Skrypnyk. – K.: TOV «Vydavnychiy dim «Pleiady», 2015. – 56 s.
 8. *Yasvin V. A.* Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. TsKFL RAO, 1997. – 248 s.
 9. *Al-Azawei A., Parslow P., Lundqvist K.* The Effect of Universal Design for Learning (UDL) Application on E-learning Acceptance: A Structural Equation Model. International Journal of Inclusive Education. v. 21, № 8, p. 54-87. – Режим доступу: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1155806.pdf>
 10. *Bateman B., Herr C.* (2006). Writing Measurable IEP Goals and Objectives. Attainment Company, Inc. All Rights Reserved. Printed in the United States of America Second Edition.
 11. *Boser K., Goodwin M., Wayland S.* (2014). Technology Tools for Students with Autism: Innovations that Enhance Independence and Learning. Northeastern University Boston, Massachusetts.
 12. *Capp M. J.* The effectiveness of universal design for learning: a meta-analysis of literature between 2013 and 2016 (2017). International Journal of Inclusive Education Volume, v. 21, № 8.
 13. *Carrero K., Lewis C., Zolkoski S., Lusk M.* (2014) Research-Based Strategies for Teaching Play Skills to Children with Autism. *ResearchGate*. DOI: 10.1177/107429561402300304.- Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/273460128_Research-Based_Strategies_for_Teaching_Play_Skills_to_Children_with_Autism (відеомоделюв)
 14. *Dunn K., Curtis, M.* (2008). The incredible 5 point scale: Assisting students with autism spectrum disorders in understanding social interactions and controlling their emotional responses. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
 15. *Leach D., Duffy M.-L.* (2009) Supporting Students With Autism Spectrum Disorders in Inclusive Settings. Intervention in School and Clinic, Volume 45 Number 1, page(s): 31-37 <https://doi.org/10.1177/1053451209338395>
 16. *Mesibov G. B., Shea V.* The TEACCH Program in the Era of Evidence-Based Practice (2010). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 40, № 5, p. 570-579. doi: 10.1007/s10803-009-0901-6.

Skrypnyk Tetiana

Doctor of Psychology, Professor of the Department of Special psychology and inclusive education of Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv (Ukraine)

PLACE AND ROLE OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESOURCES IN THE EDUCATION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

The article describes the pedagogical research designed to ensure educators be able to support for students with special needs in the educational environment and the conditions under which these needs can be satisfied. We determined the pedagogical the concept of “socio-psychological resources” as one of three groups of environmental resources and disclose the defining role of this group of resources in education for children with special needs. We also defined a structure that has three components: social needs, social roles and social relations.

Studies show that there is a strong relationship between classroom management and student achievement, and the most important factors, which affect student learning, are certain competences of teachers. Classrooms for students with special needs should have definite classroom management strategies data collection system: SMART goals will need to be measured using effective data collection methods; written plan for classroom roles and responsibilities; weekly IEP meeting; sensory strategies. We have identified the relationship between structural components in

a group of socio-psychological resources with such teachers' competencies as cognitive-intellectual, evaluation-control, communicative, analytical, etc.

As the result of the experiment, we were able to systematize the expected results due to the implementation of socio-psychological resources. Among them: providing an adaptive, developmental, personally oriented environment for all students; the ability to define and formulate specific, measurable, time-bound goals for the student with special educational needs; to develop an appropriate educational route and to support students, to carry out assessment and monitoring of the educational process of the child. As an evaluation we have used the method “Tool for professional development of teachers” developed by the international community educators ISSA.

The article described methods of the trainers, experts and supervisors with teachers to achieve their competence to work with children with special needs, success factors and challenges faced by the trainers of teachers. It is established that in order to achieve successful classroom management, it is necessary to appropriately utilize classroom space, identify and implement classroom rules, utilize reinforcements in classroom management, hold students responsible during the process of instruction and assessment, create both a positive classroom environment, and partnerships between teachers and students.

Key words: socio-psychological resources, competence of teachers, IEP team, educational environment, classroom management.

Скрипник Татьяна Викторовна

Доктор психологических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры специальной психологии, коррекционной и инклюзивного образования Института человека Киевского университета имени Бориса Гринченко, г. Киев (Украина)

МЕСТО И РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В статье представлено понятие «социально-психологические ресурсы» как один из трех групп ресурсов среды. Определены ожидаемые результаты как следствие реализации группы социально-психологических ресурсов, а именно способность: обеспечить безбарьерную, адаптивную, развивающую, лично ориентированную образовательную среду для всех учащихся; быть способным определять и формулировать конкретные, измеряемые, определенные во времени цели для ребенка с ООП (SMART-цели) разрабатывать соответствующий образовательный маршрут для него; внедрять этот маршрут при поддержке междисциплинарной команды сопровождения; налаживать внутреннюю коммуникацию между участниками команды сопровождения; осуществлять оценку и мониторинг образовательного процесса ребенка с ООП и т. п. Раскрыта определяющую роль социально-психологической группы

ресурсов в контексте внедрения образования для детей с ООП, а также ее структура, имеющая три компонента: социальные потребности, социальные роли и социальные отношения. Нами было проведено психолого-педагогическое изучение уровня профессионального мастерства 52 педагогов шести учебных заведений с инклюзивными классами, а также состояние их компетентности по владению ими социально-психологической группой ресурсов среды. Анализ деятельности педагогических коллективов по профессиональному сопровождению детей с ООП осуществлялся с помощью методов анкетирования и самооценки по методике «Инструмент профессионального развития педагогов», разработанной международным сообществом педагогов ISSA. Изучение профессионального мастерства и педагогической позиции специалистов происходило за семью целевыми отраслями: взаимодействие, семья, инклюзия, оценка и планирование, методы обучения, развивающая среда и профессиональное развитие. Измерительная шкала содержала три балла: неудовлетворительно, хорошее начало, качественная практика работы; главным ориентиром по каждой позиции той или иной целевой области были определены в методике принципы и индикаторы качества. По полученным результатам обследования установлено недостаточный уровень компетентности педагогов по большинству целевых отраслей.

Для педагогов школ инклюзивными

© Скрипник Т. В.

классами в течение полугода было проведено комплексное обучение по тренинговой программе «Социально-психологические ресурсы в контексте становления личности ребенка с ООП», направлено на формирование профессиональных компетенций в соответствии со способностью удовлетворять социальные потребности детей с ООП, формировать социальные роли и социальные отношения. После каждого обучающего мероприятия, организованного для участников экспериментально-исследовательской деятельности, непосредственное овладение необходимыми умениями и навыками происходило в пределах самого учебного заведения. Проанализированы результаты, полученные после повторного изучения состояния сформированности компетенций педагогов. За повторным тестированием специалистов получены результаты, которые свидетельствуют о повышении их компетентности и уровня педагогического мастерства. Определена связь структурных компонентов группы социально-психологических ресурсов с такими компетентностями педагогов, как: познавательно-интеллектуальная, оценочно-контрольная, коммуникативная, аналитическая и другими. Определены ориентиры дальнейшей деятельности по совершенствованию компетентности специалистов и приобретения

ими характеристик лидера в образовании детей с ООП.

Ключевые слова: социально-психологические ресурсы, компетенции педагогов, междисциплинарная команда сопровождения, образовательная среда, классный менеджмент.

Дата отримання статті: 09.05.2018

Дата рекомендації до друку: 14.05.2018

Дата оприлюднення: 24.05.2018

© Скрипник Т. В.