# Технології інклюзивного навчання

# Садова Ірина Ігорівна,

# завідувачка кафедри педагогіки та методики початкової освіти

# Дрогобицького державного педагогічного

# університету імені Івана Франка

# докторка педагогічних наук, доцентка

# Білан Мар’яна,

студентка факультету початкової освіти та мистецтва

# Дрогобицького державного педагогічного

#  університету імені Івана Франка

***Анотація.*** *Здійснено аналіз технологій інклюзивного навчання, зокрема спрямованих на розвиток компетентностей учнів (тренінгове, проблемне, проєктне навчання; формування соціальних навичок через наслідування тощо).* Визначено *умови розвитку соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі.*

***Ключові слова:*** *діти з особливими освітніми потребами; технології інклюзивного навчання.*

Одним з основних результатів інклюзивної освіти є формування у дітей навичок взаємодії, емоційних та соціальних компетентностей. З огляду на обґрунтованість основних напрямів реформування освітньої галузі України й особливу гостроту проблеми інклюзивної освіти системного дослідження потребує аналіз провідних технологій, спрямованих на розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами.

Успішність формування соціальних й емоційних компетентностей учнів залежить від специфіки застосовуваних при цьому технологій навчання. Слід наголосити, що сучасні педагоги віддають перевагу здебільшого тим із них, що ґрунтуються на активних, рефлексивних методах. Сьогодні використовують різні технології, спрямовані на підвищення соціальної компетентності учнів з ООП. Основними з-поміж них уважаємо: 1) навчання соціальних навичок через правила; 2) формування соціальних навичок через наслідування; 3) організація ігрових видів активності; 4) арт-терапія. Особливо затребуваними є інтерактивні технології, до яких належать діалогове, тренінгове, проблемне, кооперативне, когнітивне, проєктне навчання тощо.

Усі вони зорієнтовані на обмін цінностями, почуттями, думками, а не лише отримання навчальної інформації. Діалогічний метод в інклюзивній освіті вважається одним із важливих у навчальній та соціальній взаємодії. Цей метод найбільш ефективний для нормального особистісного розвитку дитини з ООП, адже за діалогової взаємодії учень засвоює рефлексивні моделі соціальної поведінки. Зазначеним технологіям притаманні емоційно-особистісне включення усіх об’єктів навчання у спільну діяльність, обов’язковість індивідуальної та групової рефлексії, що, зі свого боку, сприяє взаємозбагаченню всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, реалізації їх ціннісного потенціалу [3].

З-поміж сучасних зарубіжних технологій освітньої інклюзії широко використовується методика кооперативного навчання (*сooperative learning*), яку педагоги вважають однією з найефективніших у практиці спільного навчання в одному класі дітей з особливостями розвитку та їхніх здорових ровесників. Метод кооперативного навчання ґрунтується на теорії соціальної взаємодії та взаємозалежності як основи всіх операційних процедур. Дедалі більшої популярності набувають форми кооперативного навчання на основі Інтернет-технологій (наприклад, таких програмних засобів для роботи в онлайновому режимі, як віки, конференції, форуми). Невід’ємними рисами кооперативного навчання є: спонукальна взаємодія; позитивна взаємозалежність; індивідуальна відповідність; аналіз роботи у групі; навички міжособистісного та групового спілкування [1, с. 168]. Метод кооперативного навчання особливо доцільний для розвитку певних навичок через повторення або на етапі закріплення нових знань.

Вітчизняні дослідники А. Колупаєва й О. Таранченко пропонують під час організації кооперативного навчання формувати три типи груп: 1) базові (для спільного навчання); 2) формальні; 3) неформальні (специфічні). Вчителем відзначається і схвалюється не стільки навчальний результат, скільки узгодженість, згуртованість та вміння учнів співпрацювати [2, с. 55].

Групи для спільного навчання (базові) створюються на тривалий період, кожен її член розраховує на допомогу інших учасників. Включення дитини з ООП до такої роботи має відбуватися поступово, тому в міру формування у такого учня умінь в сфері взаємодії при роботі в групі педагог змінює її склад. Однокласники поступово набувають досвіду взаємодії з «особливим» учнем, який зазвичай болісно реагує на відсутність підтримки з їхнього боку. Технологія організації роботи базових груп передбачає постійну підтримку вчителя, надання допомоги як усій групі, так і окремим її членам, передовсім дітям з ООП, шляхом стимулювання (можливі загальні форми організації), а також системної рефлексії невдач і успіхів [3, с. 86].

Формальні навчальні групи створюються педагогом для спільного розв’язання конкретного навчального завдання (наприклад, написання есе, розроблення проєкту) та набуття соціальних навичок. На початку роботи вчитель формулює проблему, обґрунтовує актуальність і шляхи її розв’язання, пояснює спеціальні терміни, наголошує на особливостях роботи у групі, допомагає розподілити в ній ролі. Організовуючи таку групову діяльність, учитель має допомогти школярам усвідомити, що вони всі відповідальні одні за одного. Наявність (чи відсутність) цієї відповідальності обов’язково враховується при оцінюванні роботи групи (як і досягнутий результат, і ступінь участі в ньому кожного члена групи). Завдяки такій динаміці кожен учень має змогу оцінити свою роль у досягненні колективної мети. Якщо формальні групи створюються для спільної роботи над розв’язанням комплексного навчального завдання, то неформальні (спеціальні) групи є тимчасовими утвореннями, участь в яких розрахована на одне – два заняття. Кожен учень має змогу внести посильний вклад у реалізацію загальної мети, а досягнутий впродовж нетривалого періоду результат стає визначальним показником колективної роботи всієї групи [3, с. 87].

Отже, проведений нами аналіз зарубіжних і вітчизняних наукових джерел дає підстави для узагальненого розуміння емоційної компетентності учнів з ООП як складного психічного утворення, що характеризується здібностями до самоконтролю й регуляції міжособистісних відносин шляхом розуміння власних емоцій, а також розпізнавання почуттів інших осіб і налагодження з ними ефективних взаємин [4, с. 92].

Ґрунтовне опрацювання психолого-педагогічних досліджень дозволило нам визначити умови розвитку соціальних та емоційних компетентностей учнів з ООП в освітньому процесі: 1) розширення соціальних зв’язків «особливих дітей», освоєння ними соціальних ролей; 2) налагодження атмосфери партнерства і взаємної поваги в освітньому середовищі; 3) визначення педагогом найефективніших способів діяльності означених учнів, варіантів їхньої поведінки; 4) формування й розвиток навичок спілкування з дорослими й однолітками; 5) глибинне усвідомлення учнями своїх комунікативних можливостей; 6) оволодіння необхідними соціальними нормами; 7) розвиток навичок самооцінювання й самоконтролю, а також уміння інтерпретувати поведінку інших людей; 8) формування рис колективізму та товариськості; 9) розвиток уміння відповідати за власну поведінку в ситуації соціальної взаємодії; 10) опанування рефлексії як механізму розвитку самосвідомості [3, с. 89].

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на розроблення інноваційних технологій інклюзивного навчання та ефективних методик роботи з дітьми з ООП.

**Список використаних джерел:**

1. Інклюзивна освіта: підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / Т. Лорман, Дж. Деппелер, Д. Харві ; пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
2. Колупаєва А., Таранченко О. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : наук.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
3. Садова І., Ілляш С. Розвиток соціальних та емоційних компетентностей учнів з особливими освітніми потребами*. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 75. Т. 2. С. 86-90.
4. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace /* eds. R. Bar-On, J.D.A. Parker. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2000. P. 92-117.