РАССКАЗОВА О.І.

**РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ**

МОНОГРАФИЯ

Харьков

2012

УДК 37.013.42

ББК 74.66

***Рецензенти:***

Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор

Рижанова А. О. – доктор педагогічних наук, професор

Шевцов А. Г. – доктор педагогічних наук, професор

*Рекомедовано до друку*

*Вченою радою Комунального закладу*

*«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»*

*Харківської обласної ради*

*(протокол № 1 від 30.08.2012)*

**Рассказова О. І.**

**Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія** : монографія / О. І. Рассказова. – Х.: ФОП Шейніна О. В., 2012. – 522 с.

У монографії подаються результати багаторічного авторського дослідження актуальної в сучасній педагогічній науці проблеми розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Презентовано аналіз стану наукової розробленості провідного поняття роботи – «соціальність» у ретроспекції і на сучасному етапі в зарубіжних та вітчизняних дослідженнях, виокремлено його представленість у наукових працях з питань інвалідності. Висвітлено теоретико-методологічні основи розвитку соціальності учнів: розкрито соціально-педагогічну суть та структуру соціальності, особливості її розвитку в учнів, зокрема у дітей з різними психофізичними проблемами. Розглянуто соціально-педагогічні засади розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти, а також обгрунтування на концептуальному, програмному та методично-процесуальному рівнях відповідної соціально-педагогічної технології.

Монографію адресовано вченим у галузі педагогічної науки, студентам педагогічних ВНЗ, аспірантам, фахівцям у сфері спеціальної, інтегрованої, інклюзивної освіти, соціальної та соціально-педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, соціальним-педагогам, учителям, методистам шкіл, батькам, волонтерам, представникам громадських організацій, широкому загалу українського суспільства.

УДК 37.013.42

ББК 74.66

ISBN

© Рассказова О. І., 2012

**ЗМІСТ**

**ПЕРЕДМОВА**………………………………………………………………………5

**РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ**…………….…………........10

* 1. Ретроспективний аналіз вивчення соціальності…………..……………….10
  2. Проблема соціальності в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях……………………………………………………….….…….51
  3. Актуальні питання розвитку соціальності учнів в умовах

інклюзивної освіти……….……………………...…………………………..68

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ**…...…………………………………….......................96

* 1. Сутність та структура соціальності……………………………………..….96
  2. Загальна характеристика розвитку соціальності учнів у процесі

соціального виховання………………………………………………..........137

* 1. Особливості розвитку соціальності учнів з обмеженими

психофізичними можливостями………………………….……..…….…..178

2.3.1. Вплив психофізичних обмежень на розвиток

соціальності учня………………………………………….………..…....…178

2.3.2. Специфіка розвитку соціальності учнів з обмеженням

рухової активності та сенсорною недостатністю……………….........…..198

2.3.3. Особливості розвитку соціальності учнів з ментальними

порушеннями, проблемами психічного розвитку та

поведінковими розладами………………………………………….…....…214

**РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**………………………………………………………………..…...…..…240

* 1. Інклюзивна освіта як продукт соціокультурної динаміки

суспільства щодо соціального виховання дітей

з інвалідністю.………………………………………………………..…..…240

* 1. Загальна характеристика інклюзивного освітнього

середовища школи як соціально-виховного простору,

спрямованого на розвиток соціальності учнів ……..………………….…276

* 1. Соціальний педагог – суб’єкт розвитку соціальності

учнів в інклюзивній школі ……………………………………………….297

**РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**………318

4.1. Концептуальний рівень обґрунтування соціально-педагогічної

технології розвитку соціальності учнів в умовах

інклюзивної освіти…………………………………………………………318

4.2. Програмний рівень розробки соціально-педагогічної технології

розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти………...……363

4.3. Методично-процесуальний рівень розробки соціально-педагогічної

технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної

освіти……………..………………………………………………..………..412

**ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА…**…..…………………………..…….………..……..426

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**……………...………..………..……435

**ПЕРЕДМОВА**

Процеси глобалізації та світової інтеграції, що стають сьогодні невід’ємною частиною нашого життя та вимагають наближення держави до рівня цивілізованого демократичного устрою, зумовлюють необхідність докорінної зміни ставлення українського суспільства до верств населення, які до недавнього часу виступали об’єктами соціальної ізоляції, маргіналізації, явної та прихованої стигматизації у напрямі сприяння їх розвитку та самореалізації.

Створення в суспільстві сприятливих умов для розкриття соціально цінного потенціалу кожної особистості має базуватися на розумінні того, що велика інформаційна насиченість сучасного світу детермінує зростання значення соціальної комунікації для індивідуального розвитку людини, актуалізує її спроможність до міжособистісних та надособистісних контактів як умови повноцінного входження індивіда у суспільство, що визначається рівнем соціальності – здатності людини до взаємодії з соціальним світом.

На жаль, у соціальный педагогіці до останнього часу поняття «соціальність» не вербалізувалося у відповідній термінології, хоч його розуміння імпліцитно було присутнє у проблематиці даної науки, працях учених (О. Безпалько, М. Галагузова, М. Євтух, І. Звєрєва, Л. Коваль, Л. Міщік, А. Мудрик, С. Хлєбік та ін.). Нині категорія «соціальність» почала розроблятися у контексті розуміння її як прояву суспільної природи людини на індивідуальному рівні, що передбачає суб’єктивність, у деяких соціально-педагогічних дослідженнях (С. Савченко, В. Тесленко та ін. [442; 499-500]) – суб’єктність – спроможність бути джерелом особистої активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття.

Розробка цього терміна має суттєве значення у вирішенні соціально-педагогічних проблем, оскільки тільки з набуттям соціальності людина отримує можливість вийти за межі пасивної поведінки у суспільстві, дістає здатність до соціального саморозвитку та самовиховання, не укладається у схему адаптації – інтеграції, яка відображає пасивну поведінку особистості в суспільстві [470, с. 39].

Незважаючи на провідне значення обґрунтування цієї категорії для розв’язання проблем соціального розвитку людини, соціально-педагогічний підхід до визначення суті соціальності характеризується як малорозроблений. Інтерполяції теоретичних концепцій соціальності з інших наук на ґрунт соціальної педагогіки дозволили вченим (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко, О. Хендрік та ін.) розглянути це поняття як інтегрований результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності та гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров’я, рівня розвитку та можливостей.

На часі необхідним є більш ґрунтовне розкриття суті поняття «соціальність» з позицій соціальної педагогіки, його глибокий, детальний аналіз у цілому, а також визначення специфіки розвитку соціальності різних соціальних суб’єктів, зокрема дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти.

У вітчизняній науці окреслена проблематика здобула ґрунтовної наукової розробки у межах діяльнісного підходу (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), що актуалізувався у радянській психології у 20 – 30-х рр. ХХ ст. Обґрунтовані вітчизняними психологами ідеї щодо соціальності людини було покладено в основу розробки у межах педологічних досліджень першої половини ХХ ст. концепції соціального виховання дітей з обмеженими можливостями, з позицій якої, при аналізі особливостей соціалізації таких дітей, необхідно виходити з розгляду їх як здатних освоювати соціальність, але іншими способами, ніж типові індивіди [87, с. 393-394]. Отже, розгляд соціальності як базового поняття, пов’язаного з соціальним вихованням дітей з обмеженими можливостями, нараховує у вітчизняній педагогіці без малого століття.

Обґрунтовані Л. Виготським ідеї покладено в основу сучасних розробок, що базуються на ґрунтовному осмисленні психосоматичних проблем особистості у поєднанні з питаннями соціального розвитку дітей з аномаліями здоров’я, де інвалідність пояснюється не лише наявністю об’єктивних психофізичних обмежень організму, а й отриманням дитиною у процесі набуття індивідуального життєвого досвіду інвалідності як історично та культурно сформованого негативного соціального конструкту.

До категорії людей, розвиток соціальності яких потребує особливої суспільної та наукової уваги, належать особи з обмеженими можливостями психофізичного розвитку. До того ж, сьогодні поширення серед дітей хронічних та гострих захворювань різної етіології стає однією з важливих суспільних проблем, що набуває в Україні ролі помітного та виразно негативного чинника впливу на соціальне становлення людини, вирізняється значною накопичувальною динамікою та призводить до відокремлення частини населення у соціальному середовищі. Запобігти дії цього чинника, що у своїй основі має як об’єктивний, так і суб’єктивний характер, можливо не тільки через вдосконалення системи медичного обслуговування, озброєння людей знаннями та вміннями щодо здорового способу життя та підтримання власного здоров’я, запровадження у суспільстві «моди на здоров’я», посилення соціальної та соціально-педагогічної допомоги дітям з психофізичними проблемами та їх сім’ям, а й, у першу чергу, впливаючи на процес соціального становлення дітей з проблемами здоров’я під час отримання ними освіти, запобігаючи формуванню в них соціальної позиції інваліда (від лат. in – не, valere – стояти) – людини за межами суспільства, сприяючи максимальному розвитку їх компенсаторних можливостей.

Повністю погоджуємося з А. Шевцовим, що практика соціального інтегрування (реабілітування) осіб з інвалідністю в Україні нині вимагає докорінного багатовекторного реформування на основі її нової моделі [543, с. 127-137]. Як зазначає автор, це обумовлено тим, що діяльність соціального інституту навчання та реабілітування дітей та дорослих з обмеженнями життєдіяльності в його застарілому вигляді призведе до негативних соціально-політичних і культурних наслідків. Зокрема, очевидно, що «інтереси держави не сумісні з вилученням із виробничої сфери та культурного життя великої групи населення (яке відносять до категорії людей з інвалідністю), що має потужний креативно-продуктивний потенціал… Окрім того, сегрегація однієї групи громадян від решти соціуму, її ізольоване існування зазвичай призводить до соціально-культурного розшарування суспільства, а це – реальна загроза розвиткові культури. Адже вона значною мірою є системою суспільних цінностей і визнання її всіма громадянами консолідує, згуртовує суспільство» [541, с. 20-21].

Нині стає зрозумілим, що максимальна компенсація психофізичних обмежень, повна самореалізація та інтеграція людей із проблемами здоров’я у соціум є можливою лише через сприяння становленню й розвитку у відкритому середовищі їх соціальності, яка, за точним виразом С. Щербак, «фіксує вихідну включеність людської істоти у спільний з іншими людьми – соціальний – світ» [560, с. 99]. Особливу роль у цьому процесі відіграє освіта – важливий соціальний інститут, спеціально створений суспільством для передачі наступним поколінням позитивного соціального досвіду, суспільних цінностей, необхідних у житті знань, умінь, навичок, зокрема її провідний заклад – школа.

Сучасна система освіти України покликана створити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні умови інтеграції у суспільство, що відображено у нормативних документах, як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів: Конвенції ООН про права дитини, Конвенції про захист і заохочення прав і гідності інвалідів, Конституції України, Законах України «Про освіту», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», а також Указі Президента України від «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов з життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки» тощо. Проблемам соціалізації людей з функціональними обмеженнями здоров’я присвячено щорічні Державні доповіді «Про становище інвалідів в Україні та основи державної політики щодо вирішення проблем громадян з особливими потребами» та інші нормативно-правові та звітні державні документи.

Реалізація визначених у нормативних документах завдань щодо надання освіти та виховання дітям з особливими потребами передбачає їх інклюзію – широке включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів, що забезпечує повну громадянську рівність [486, с. 52-79]. Підкреслимо, що інклюзія в освіті, як й інші види інклюзії, зокрема соціальна (М. Астоянц, І. Россіхіна, В. Ярська та ін. [21; 438]), – процес двосторонній, оскільки передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженням та дітей зі станом здоров’я та розвитку в межах вікової норми, розширює можливості для засвоєння дітьми гуманістичних цінностей, становлення у школярів таких соціальних якостей, як чуйність, товариськість, толерантність, прояву емпатійності, взаємодопомоги та, в сукупності, сприяє набуттю дітьми соціальності як здатності до входження у соціальне середовище.

Створення нормативного підґрунтя, необхідність опрацювання закордонного та накопичення вітчизняного досвіду інклюзивної освіти сприяють актуалізації досліджень проблем освіти та виховання людей з обмеженими фізичними можливостями у різних наукових галузях. Дана монографія є результатом системного дослідження проблеми інклюзивної освіти під новим кутом зору, в аспекті сприяння включенню дітей з обмеженням життєдіяльності до соціальної взаємодії, розв’язання теоретико-методичних завдань розвитку їх соціальності в процесі отримання освіти та виховання.

**РОЗДІЛ 1. РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА СУЧАСНИЙ СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ**

**1.1. Ретроспективний аналіз вивчення соціальності**

Когнітивна база для наукової розробки кола проблем соціальності почала складатися у науці наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. із розвитком соціології та соціальної філософії – галузей знання, що безпосередньо займалися питаннями суті, структури та наслідків соціальної взаємодії людських істот.

Основи для дослідження цієї проблематики, закладені у соціологічних і соціально-філософських теоріях Р. Арона, П. Бергера, А. Бергсона, Ж. Бодрійяра, Р. Будона, П. Бурдьє, М. Вебера, Ю. Габермаса, Г. Гарфінкеля, М. Гайдеггера, Е. Гідденса, Е. Гуссерля, Дж.Д’юї, Е. Дюркгейма, О. Конта, П. де Лоб’є, Н. Лумана, Т. Лукмана, К. Маркса, Р. Мертона, Дж. Г. Міда, Ч. Міллза, Т. Парсонса, Ф. Теніса, М. Фуко, М. Шелера, А. Шюца та ін. [4; 16; 35; 49; 51-52; 71; 97-98; 114-115; 140-142; 237-238; 270; 289-290; 294; 362-363; 498; 518; 520; 555-558], де розглядалися проблеми співвідношення суб’єктивного досвіду й конкретного соціокультурного життєвого світу людини, структура особистості якої відображає структуру її повсякденного світу та її місце в суспільній структурі. Не в усіх працях зазначених учених уживався сам термін «соціальність», частіше його суть обґрунтовувалася у вимірах інших філософських категорій, що стосуються взаємодії індивіда та суспільства («соціальна єдність», «громада» («спільність»), «соціальна взаємодія», «соціальна реальність», «соціальний факт», «соціальне середовище», «соціальне життя» тощо). Зазначимо, що саме ці категорії заклали основу для розуміння соціальності як апріорної можливості для соціальної взаємодії, як того, що об’єднує людей у суспільство, до того ж, цю єдність учені розуміли дещо по-різному.

Спираючись на думку І. Кона, зазначимо, що О. Конт, наприклад, вибудував цілу концепцію, згідно якої індивід є абстракцією, а суспільство – дійсністю, яка підлягає природним законам [187, с. 25]. О. Конт уважав цивілізацію насамперед духовно психологічною спільністю, єдністю ідей. «Ідеї, – зазначав він, – керують та перетворюють світ… увесь соціальний механізм базується, насамкінець, на думках» [238, с. 19]. З цього, як відзначає Р. Арон, О. Конт дійшов висновку, що основною й первісною дійсністю, з якої має виходити дослідник, є суспільство, взяте у його цілісності, у свою чергу, будь-яке суспільство тримається на єдиній соціальній основі – згоді розумів й існує доти, доки його члени дотримуються однакових вірувань [16, с. 93]. О. Конт розумів під соціальною основою органічну єдність усього людства або певної його значної частини, яка поєднана «*загальною згодою*» та характеризується гармонійним функціонуванням його структурних елементів [237, с. 53-56]. Уважаємо, що така «загальна згода» і є визначеним О. Контом механізмом формування соціальності людей, який забезпечує розумне визнання ними спільних норм, цінностей, прийняття єдиних правил поведінки, що завдяки такому колективному визнанню набувають статус соціальних та відрізняються у різних суспільствах та в різні епохи. При чому, Р. Арон наводить думку О. Конта про те, що різні етапи розвитку людства відрізняє саме домінуючий спосіб мислення спільний для його членів, який з часом набуває нової якості та має бути ознаменований переможним тріумфом позитивного мислення, завдяки якому суспільство, або, як його почав називати О. Конт, – *людство*, стане вищою дійсністю (sui generis), вищим суспільством [16, с. 93]. Отже, вчений намагався розкрити динаміку розвитку людства через поступ його соціальності, яку він розумів у значенні близькому до спільної свідомості; як те, що розумно визнається більшістю, притаманне багатьом (у вигляді загально визнаних соціальних знань, умінь, цінностей, соціальних та соціально значущих якостей особистості) та єднає людей у суспільство.

Проте, сам О. Конт розумів, що дія механізму об’єднання індивідів у соціум не може бути пояснена тільки тим, що значна кількість людей тут і зараз визнала певний закон або цінність, соціальність людства має більш глибоке історико-культурне коріння. Р. Арон відзначає, що О. Конт пояснював надзвичайну складність суспільства тим, що сучасні чинники, які в ньому діють, поєднуються з історичними, попередні покоління здійснюють вплив на наступні [16, с. 93]. На думку І. Кона, у подібних поглядах О. Конта можна побачити джерела того, що в подальшому склало основу системного підходу до розуміння суспільного життя [187, с. 26].

Подібні до ідей О. Конта думки щодо самоцінного існування суспільства постежуємо й у Г. Спенсера, який зазначав: «Ми маємо повне право дивитися на суспільство як на особливе буття (entity); бо хоча воно складається з окремих (discrete) одиниць, проте постійне збереження протягом цілих поколінь і навіть століть певної загальної схожості у групуванні цих одиниць у межах місцевості, яку займає кожне суспільство, вказує на відому конкретність агрегату, що складається ними» [572, с. 277-278].

Конкретизуючи думку вченого про суспільство як певний агрегат індивідів, Ю. Асєєв та І. Кон стверджують, що Г. Спенсер розглядав «суспільство як аналогію живого організму, а соціальне розчленування суспільства – як аналогічне розподілу функцій між різними органами» [20]. Хоч, за оцінками І. Кона, на відміну від ідей О. Конта, у якого соціальне ціле передує індивіду й останній не є навіть самостійним осередком суспільства, в теорії Г. Спенсера суспільство – лише сукупність індивідів й існує тільки заради їх блага [230, с. 27].

Посилаючись на Г. Спенсера, американські соціологи Л. Уорд та Ф. Гіддінгс розглядали розвиток суспільства як частину космічної еволюції, кожен наступний щабель якої акумулює досягнення попереднього. У межах дослідження соціально-педагогічного аспекту соціальності особливий інтерес складає, наведений у праці І. Кона, розгляд Ф. Гідденсом поняття «соціальний розум», що в його трактуванні означало духовну єдність розумних істот, яка спричиняє можливість їх свідомої взаємодії один з одним, при збереженні індивідуальності кожного [187, с. 94- 95]. Такий аспект розуміння того, що єднає людей, соціального як спільного, наближає це поняття до дефініції «менталітет», що обмежує розуміння механізмів та основ соціальної взаємодії лише загальними уявленнями.

На думку І. Кона, схожим шляхом у дослідженні соціального у людини пішли вчені М. Лацарус і Х. Штейнталь, які, синтезувавши дані мовознавства та етнографії з психологічною теорією І. Гербарта, створили нову науку – «психологію народів», у межах якої обґрунтували поняття «*народний дух*». Спираючись на першоджерела, І. Кон зазначає, що цей термін розглядався авторами у контексті розуміння його як психологічної єдності індивідів, що належать до певної нації й одночасно як їх самосвідомості; особливого «відбитка на їхньому тілі та у душі», при чому «дія тілесних впливів на душу викликає відомі схильності, тенденції, вподобання, властивості духу, однакові в усіх індивідів, унаслідок чого вони усі мають один і той самий народний дух» [187, с. 99].

У контексті нашого дослідження заслуговує на увагу, відзначене І. Коном, намагання авторів «психології народів» концептуалізувати та розпочати конкретне дослідження взаємодії людської культури та індивідуальної свідомості [187, с. 101]. Результати подібних досліджень у подальшому було покладено в основу багатьох психологічних наукових розробок, що створили основу теорії соціальності як соціально зумовленої, визначеної культурно та історично психологічно-поведінкової характеристики людини, проте, в рамках соціології цей підхід не отримав повної методологічної розробки та практичного підтвердження.

У соціологічному контексті низка наукових досліджень зазначених вище та інших учених створила передумови для обґрунтування погляду на соціальність як на історично та культурно обґрунтоване перетинання реальностей індивідів, поле взаємодії різних соціальних суб’єктів, що основане на єдності розумів та духовній близькості індивідів і створює для них спільну реальність.

Е. Дюркгейм уже безпосередньо оперував поняттям «*соціальна реальність*», що на його думку відрізнялася специфічними, тільки їй притаманними властивостями, складалася з елементів – «*соціальних фактів*», що у сукупності становили суспільство [140, с. 315, 342]. Згідно з аналізом поглядів ученого, наведеним у книзі «Соціологія та сучасність», він уважав, що саме ці факти і є предметом соціології та розуміються як «будь-який спосіб дії, чітко визначений або ні, проте здатний здійснювати на індивіда зовнішній вплив…, що має водночас своє власне існування незалежно від його індивідуальних проявів» [480,с. 19]. Саме засвоєння соціальних фактів формує сутнісно людське у людській істоті, це ті закони та звичаї, які отримує індивід уже при народженні у готовому вигляді, і які функціонують незалежно від нього. Це, на думку І. Кона, дало Е. Дюркгейму підстави розглядати такі способи мислення, дії та почуття як існуючі самостійно, об’єктивно [187, с. 209].

Е. Дюркгейм розрізняв «морфологічні факти» (кількість та характеристика основних елементів суспільства, способи їх сполучення, розподіл населення на території, характер комунікативних шляхів, форма помешкань тощо) та «факти колективної свідомості», що у єдності складали, на думку вченого, «внутрішнє соціальне середовище». При чому, морфологічні факти, що створювали ніби матеріальний, кількісний аспект суспільства, виступали «субстратом» колективних уявлень, тоді як останні, виявлялися якісним, духовним аспектом соціуму [140, с. 315].

Перше правило, що, на думку Е. Дюркгейма, мало забезпечити об’єктивний підхід до вивчення соціальної дійсності, виражалося у принципі: «Соціальні факти необхідно розглядати як речі» [187, с. 215]. Трактування соціального явища як «речі» означало прийняття його незалежного від суб’єкта існування та дослідження як об’єктивно існуючої реальності. І. Кон підкреслює, що розуміння Е. Дюркгеймом суспільства як реальності, що відмінна від усіх інших видів реальності (фізичної, хімічної, біологічної, психологічної) становило основну ідею соціального реалізму та «соціологізму» вченого, суттєво відрізняло його погляди від індивідуалістичних концепцій [187, с. 212].

Е. Дюркгейм наполегливо акцентує увагу на автономії соціальної реальності як щодо природної, так і стосовно індивідуальної, тобто біопсихічної реальності, втіленої в індивідах. У зв’язку з цим, учений зазначає: «...Суспільство – не проста сума індивідів, а система, утворена їхньою асоціацією, і є реальністю sui generis, наділеною своїми особливими властивостями. Звичайно, колективне життя передбачає існування індивідуальних свідомостей, але цієї необхідної умови недостатньо. Потрібно ще, щоб ці свідомості були асоційовані, скомбіновані, до того ж скомбіновані певним чином» [140, с. 341].

Через порівняння колективної (суспільної) та індивідуальної свідомості Е. Дюркгейм наблизився до розуміння соціальності людини як здатності до соціального життя. У книзі за редакцією Ф. Костантинова «Соціологія і сучасність» міститься думка Е. Дюркгейма, що *соціальне життя* – це нова якість, яка виникає у процесі спілкування та асоціації індивідів; при чому, з того, що соціальне життя «частково не залежить від організму, не випливає зовсім те, що воно позбавлене будь-якої матеріальної причини і що його належно помістити поза будь-якою природою. Усі ті факти, пояснення яких неможливо знайти у побудові тканин, походять від якостей соціального середовища» [480,с. 123]. І. Конт відзначає, що суспільна свідомість, на думку Е. Дюркгейма, походить із «соціального середовища» [187, с. 212].

Варто позитивно відзначити й спробу застосування Е. Дюркгеймом для опису соціальної реальності функціонального аналізу. І. Конт зазначає, що поняття функції було запозичене дослідником з біології, де воно позначало відповідність між певним фізіологічним процесом і належною потребою організму як цілого. Переводячи це положення у соціальну термінологію, Е.Дюркгейм стверджував, що функції соціального явища або інституту полягають у налагодженні відповідності між інститутом та певною потребою суспільства як цілого. Функція, на думку Е. Дюркгейма, залежить не тільки від об’єктивних особливостей явища, яке виконує цю функцію, – вона виражає ідею зв’язку, відношення [187, с. 217].

Трактування Е. Дюркгеймом функції як об’єктивного зв’язку між окремим явищем і певним станом суспільства як цілого заслуговує на позитивну оцінку й з сучасних позицій. Розглядаючи, слідом за Е. Дюркгеймом, індивіда у суспільстві як певне соціальне явище можна визначити його соціальність як здатність до виконання суспільних функцій, а переплетення таких функцій багатьох індивідів як соціальну реальність, що стає відмінною від особливостей індивідів, які її породжують, отримує незалежність, власну об’єктивність.

Серед розроблених Е. Дюркгеймом питань, пов’язаних із проблематикою нашого дослідження, слід відзначити проблему *соціальної солідарності*, вирішення якої, на думку І. Кона, мало з’ясувати, які саме зв’язки поєднують людей у суспільство [187, с. 221], тобто розкрити механізм формування соціальності людини.

Р. Арон стверджує, що за допомогою поняття «соціальна солідарність» дослідник презентував принципово іншу модель сучасного суспільства, яка часто розглядається вченими як повна протилежність і антитеза моделі економічного суспільства К. Маркса. Для Е. Дюркгейма центральна тенденція суспільства – рух до соціальної солідарності, заснованої на нових формах структурної незалежності, цементованої нормативною єдністю загальнозначущих колективних уявлень [16, с. 12].

Для нашого дослідження є важливою відзначена І. Коном, тенденція Е. Дюркгейма диференціювати якість соціальної солідарності залежно від історичного періоду розвитку суспільства. Так, солідарність у слаборозвинених архаїчних суспільствах учений називав механічною, користуючись аналогією зі зв’язком, що існує між молекулами неорганічної речовини (усі молекули однакові, пов’язані механічно). Солідарність у таких суспільствах визначається схожістю, подібністю індивідів, які його складають, однаковістю суспільних функцій, що виконують ці індивіди, нерозвиненістю в них індивідуальних рис. Механічна солідарність можлива лише за умови поглинання індивідуальності колективом, а її об’єктивний показник, «наочний символ» солідарності полягає у праві. Для механічної солідарності характерним є репресивне право, у якому виражається сила колективної свідомості [187, с. 222]. На нашу думку, така механістична солідарність є характерною для будь-яких, у тому числі й сучасних (Китай) суспільних відносин, заснованих на впровадженні єдиної домінуючої ідеології, де у членів суспільства, замість соціальності, що має тісний зв'язок з індивідуальністю людини, розвивається конформізм.

Основу солідарності розвинених економічно суспільств дослідник вбачає у розподілі праці – силі, що створює суспільне ціле та сприяє його збереженню, не зважаючи на центробіжні тенденції [141,с. 193]. І. Кон підкреслює, що за Е. Дюркгеймом, розподіл праці, а саме професійна спеціалізація, усе більше бере на себе роль, «яку колись виконувала суспільна свідомість, воно головним чином утримує разом соціальні агрегати вищих типів» [187, с. 221]. Нині суспільство значно змінилося, разом з ним змінилися й детермінанти соціальної солідарності, але, актуальним залишається сам висновок Е. Дюркгейма про те, що різні за своєю соціальною сутністю індивіди можуть об’єднуватися у соціальне ціле за рахунок функціонального взаємодоповнення на основі солідарності – універсального механізму поєднання індивідуальностей. Вважаємо, що висунуті вченим ідеї щодо підґрунтя соціальної солідарності, передові для свого часу, нині в умовах становлення інформаційного суспільства мають бути переглянуті та доповнені новою глобальною основою суспільної єдності – інформаційною. Основу для такого перегляду створюють сучасні дослідження інформаційного суспільства, у тому числі й соціально-педагогічні (А. Малько [286]).

У цілому, Е. Дюркгеймом було розглянуто та обґрунтовано цілу низку понять, що безпосередньо пов’язані з проблематикою нашого дослідження, зокрема: «соціальна реальність», «соціальні факти», «соціальне життя», «соціальна функція», «соціальна солідарність», які отримали подальшу наукову розробку у працях учених.

Теоретичну базу для розробки ідей соціальності склали й результати методологічних пошуків Г. Ріккерта, зафіксовані вченим у предметі методологічного аналізу – «науці про культуру». Дослідник уважав, що, на відміну від природних тіл, дії людини завжди співвідносяться з *цінностями*. Саму специфічність людських дій Г. Ріккерт убачав в тому, що в усіх явищах культури завжди можна знайти «втілення якоїсь визнаної людиною цінності, заради якої ці явища створені або злеліяні людиною... Якщо від об'єкта культури відняти будь-яку цінність, то він стане частиною простої природи» [425,с. 53].

Посилаючись на думку Н. Смірнової, зазначимо, що постульований Г. Ріккертом загальний і необхідний характер культурних цінностей: економічних (користь), політичних (справедливість), моральних (добро), релігійних (святість), дає йому підстави для висновку про їх об'єктивність, хоча дослідниця відзначає, що декларовані вченим загальність і необхідність цінностей є характеристиками трансцендентального ідеалу, а не дійсності, а суть цінностей полягає в їх значущості, а не у фактичності, з чого вчений робить умовивід, що цінності у житті людини насамперед не існують, а значать. Тому, за висновком Н. Смірнової, ріккертовським цінностям не притаманне буття в онтологічному сенсі, хоч вони й значно впливають на світ людини і як загальне суспільне «благо», і як суб'єктивні «оцінки» [464, с. 156].

У нашому дослідженні важливо відзначити ту аналогію, яку можна провести між ознаками цінностей та оцінок у трактуванні Г. Ріккета й атрибутами соціальності, що простежуються у подальших розробках учених (П. Наторп, Ф. Тенніс), що полягає у загальності (розповсюджуються і на усе суспільство, і на кожного індивіда, що до нього входить; існують і у людській культурі, і у реальному житті) та необхідності (саме завдяки засвоєнню цінностей індивід стає соціальною істотою, ані суспільство, ані його члени не можуть існувати поза цінностями) цих категорій.

До того ж, розмежування вченим людських цінностей на власне цінності й оцінки [426, с. 459] дає відповідь на запитання: чи може зміст соціальності бути притаманним як суспільству у цілому, так і окремому індивіду? У зв’язку з цим, важливим є наведений у праці Н. Смірнової аналіз ідей Г. Ріккерта, який, розрізняючи у структурі пізнання людиною світу емпіричної (індивідуалізованої) і загальнозначущої (трансцендентальної) складових, доводить, що оцінку здійснює індивідуалізований суб'єкт, тоді як надіндивідуальний, трансцендентальний – виробляє віднесення до цінності, виявляючи, так наявність взаємозв’язку між психологічним, особистим, індивідуальним та загальнолюдським, соціокультурним, суспільним. Аналізуючи погляди Г. Ріккета, Н. Смірнова підкреслює, що розуміти розмежування ним цінності та оцінки необхідно саме у цьому контексті й помилково трактувати як прагнення відокремити підстави для розрізнення буденного й наукового пізнання людиною світу, життєпрактичної позиції та теоретичної установки. Проте, як відзначає дослідниця, Г. Ріккерт не обґрунтовує відмінності в механізмі та характері самих процедур співвіднесення цінності й оцінки [464, с. 156].

Важливим для подальшого дослідження соціальності людини поняттям, розробка якого склала основу для подолання апріорного характеру ріккертовських загальних і необхідних культурних цінностей, була категорія «соціальна дія», введена у науковий оббіг та обґрунтована М. Вебером.

І. Кон зазначає, що дія визначалася М. Вебером як людська поведінка (не важливо, зовнішнє чи внутрішнє діяння, недіяння чи необхідність щось зазнавати), з якою той або ті, хто діє, пов’язують деякий суб’єктивний зміст, а соціальна дія розглядалася як така, що за своїм змістом, зрозумілим діючому або діючим, співвідноситься з поведінкою інших і цим орієнтована у своєму перебігу [187, с. 264]. Тож І. Кон робить висновок, що за М. Вебером, соціальна дія характеризується двома моментами: суб’єктивною мотивацією індивіда або групи, без якої взагалі неможна було б говорити про дію, та орієнтацією на іншого (інших), що позначається вченим як «очікування» і без якої дія не може розглядатися як соціальна [187, с. 264]. Саме в розумінні соціальної дії, як активності, що зумовлена потребами та мотивами окремого індивіда, полягає різниця між соціологічним підходом М. Вебера та соціологією Е. Дюркгейма. Обґрунтовуючи дефініцію «соціальна дія», М. Вебер фактично презентує власне трактування соціального факту, полемічно спрямоване проти того, яке було запропоновано його опонентом. І. Кон підкреслює, що М. Вебер бачить у кожному прояві соціальної реальності індивідуальне підґрунтя, заперечуючи саму можливість об’єктивного існування соціального; на думку М. Вебера, «наука не має розглядати «соціальність» поза й окрім індивідів, вона не має припускати й тіні субстанціалізації соціального» [187, с. 273]. Такий погляд ученого на соціальність багато в чому є обґрунтованим, хоча й виявляється дещо спрощеним та не позбавленим обмежень, одним із найсуттєвіших з яких є індивідуалізм самого підходу дослідника до розуміння соціальних явищ і самого суспільства як простої сукупності взаємодіючих індивідів.

Для дослідження передумов розробки проблеми соціальності заслуговує на увагу введена М. Вебером до соціології дефініція «*орієнтація на іншого*», що може бути розцінена як спроба вченого у межах методологічного індивідуалізму знайти дещо загальне, відвести належне місце «субстанції соціального» [187, с. 273]. Саме дефініція «орієнтація на іншого», у розумінні М. Вебера, може розглядатися як підґрунтя визначення сутності соціальності – поняття, у якому соціальне поєднується з індивідуальним, і яке віддзеркалює взаємодію внутрішнього світу людини та соціальної реальності.

Досліджуючи концептуальні основи розвитку категорії «соціальність», що розроблялися у працях учених на зламі ХІХ – ХХ ст., неможливо залишити осторонь економічну теорію розвитку суспільства К. Маркса. За оцінкою Р. Арона, марксова концепція сучасного йому суспільства відповідала соціоісторичним умовам, для яких характерні гострі соціальні конфлікти, ієрархічний соціальний устрій, диференціація суспільства на соціальні групи, що розрізняються статусом, класовою приналежністю, ступенем причетності до влади [16, с. 14]. Основною концептуальною передумовою висновків К. Маркса щодо розвитку суспільства як певної сукупності соціальних одиниць, стала ідея про економічне підґрунтя соціальної взаємодії. Оцінюючи роль індивідуальності у суспільстві, К. Маркс зазначав, що «…сутність «особливої особистості» складає… не її абстрактна фізична природа, а її *соціальна властивість* та… державні функції… – не що інше, як способи існування та дії соціальних якостей людини…» [289, с. 242]. Учені радянської доби (Т. Рябушкін) відзначають, що у К. Маркса «соціальне» – є дійсністю людини [477]. На думку С. Смірнова, суттєвим положенням цього підходу, який отримав розвиток у сучасній соціальній філософії, є твердження К. Маркса про те, що сутність людини не є абстракт, властивий окремому індивіду, у своїй дійсності вона є сукупністю всіх суспільних відносин [463, с. 65]. Уявлення К.Маркса про особу було викарбовано у популярній у радянський період тезі: «сутність людини не є абстракт, властивий окремому індивіду. У своїй дійсності вона є сукупність (в німецькому оригіналі "ансамбль") усіх суспільних відносин» [290, с. 3].

К. Маркс вважав, що соціальними властивостями просякнуті й речі матеріального світу. За оцінками вчених радянської доби (В. Дмитренко, Є. Песоцький, В. Рубанов, А. Черненко), положення про «соціальність» речей було глибоко розкрите К. Марксом у його «Капіталі» [475, с 33] та полягало у припущенні, що річ отримує дійсне існування лише за умови включення її у соціальні відносини, отримання нею певної соціальної функції.

В. Овчинников відзначає, що у наукових працях К. Маркса та Ф. Енгельса при аналізі суспільства, його процесів і відносин було використано два поняття «суспільний» та «соціальний». К. Маркс і Ф. Енгельс вживали поняття «суспільний», «суспільні відносини», коли мова йшла про суспільство в цілому, про взаємодію його сторін – економічної, політичної, ідеологічної, коли ж мова йшла про природу стосунків людей, про їхнє ставлення до факторів та умов життєдіяльності, до їх власного становища, ролі в суспільстві і до суспільства в цілому, то К. Маркс і Ф. Енгельс використовували поняття «соціальне» й відповідно говорили про «соціальні відносини» [343, с.112].

Розглянуті вище соціологічні доктрини Е. Дюркгейма та М. Вебера протистояли марксистській концепції, при чому, зіставляючи погляди цих учених, західні соціологи не приховували своїх дослідницьких симпатій до теорій Е. Дюркгейма та М. Вебера. Зокрема Р. Арон підкреслює, що ціннісний підхід останнього до суспільних процесів набагато продуктивніше, ніж економічний детермінізм К. Маркса [16, с. 14]. Слід зазначити, що ідеї К. Маркса, які у західній соціології та соціальній психології майже не отримали подальшого розвитку, активно розроблялися у вітчизняній науці радянського періоду.

На заході найбільш ґрунтовної розробки термін «соціальність» отримав у наукових працях німецького соціолога, прибічника теорії К. Маркса – Ф. Теніса. Завдяки науковим ідеям Ф. Теніса, в основу соціологічного мислення було покладено принцип понятійної антиномії, що вимагає розглядати будь-яке явище через співвідношення громадського й суспільного, а також вольового і раціонального начал, відносин панування і товариства [498, с. 207-227].

Зазначимо, що вчений, дотримуючись західних соціологічних традицій, розуміє суть соціальності ближче до контексту зовнішньої для індивіда соціальної реальності, соціальної спільності, простору соціальної взаємодії, хоча й звертається до дослідження внутрішніх механізмів такої взаємодії – соціальної пов'язаності, соціального ставлення, соціальної волі [498, с. 209-216]. Останньому поняттю вчений надає особливого значення у формуванні соціальності.

І. Гордєєва вказує, що в концепції Ф. Теніса визначається два можливих типи соціальності, в основу розмежування яких покладено два типи вираженої в них волі. Працями Ф. Теніса закладена традиція поділу понять «гемайншафт» (Gemeinschaft) і «гезельшафт» (Gesellschaft): першому («громаді», «спільності») відповідають емоційні, безпосередні, імпульсивні зв'язки між людьми, що самі по собі виступають метою людської взаємодії, в той час як другій («суспільству», «товариству») притаманні цілераціональні, договірні відносини [103, с. 16]. До речі, терміном «гемайнтшафт» у сенсі «спільність» користувався й П. Наторп, обґрунтовуючи основи соціальної педагогіки [570].

Аналіз ідей Ф. Теніса, проведений сучасними соціологами (А. Гріцанов, В. Абушенко, Г. Євелькін, Г. Соколова, О. Терещенко), висвітлює, що основа *громади* (спільності) – першого можливого типу соціальності – розуміється вченим як *сутнісна воля* (природна інстинктивна воля, обумовлена усвідомленням інстинктивно-чуттєвої органічності соціальних відносин). Ця воля, співвіднесена з властивим їй мисленням, безпосередньо втілена у дії, – цілісно-самодостатня, її суб'єктом є самість [478]. Далі вчені-соціологи відзначають, що підґрунтя *суспільства* (у І. Гордєєвої – товариства [103]) як другого можливого типу соціальності Ф. Теніс вбачає у *вибірковій волі*, що визначається мисленням настільки, наскільки в ньому є вольова основа. Суб'єкт вибіркової волі задається формально-юридично як «обличчя» [478].

І. Кон, а пізніше А. Гріцанов, указують, що за аналогією розуміння відмінності між органікою та механікою (природністю і штучністю) частин цілого Ф. Теніс характеризує різницю між співвідношенням соціального цілого та його складових у різних типах соціальності: в громаді соціальне ціле передує його складовим (соціальним суб’єктам), в суспільстві – воно виступає як сукупність частин [230, с. 103; 336].

У «Соціологічній енциклопедії» відзначається, що у співвідношенні з типологією соціальної дії М. Вебера, виборча воля Ф. Теніса може розглядатися як пов'язана з ціннісно-раціональною дією й орієнтована в майбутнє, тоді як сутнісна воля ближче до інших типів дій (ціліраціональних, традиційних і афектних) і зумовлюється минулим. В енциклопедії вказується, що вчений розвиває та творчо інтерпретує запозичену у Г. Мейна відмінність *статусу*, який визначає природний стан (община), і *контракту*, яка характеризує суспільно-договірний, штучний стан (суспільство), в обох випадках розуміючи під соціальністю взаємодію воль, у процесі якої відбувається взаємовідчуження (суспільство) або взаємозлиття (громада) соціальних суб’єктів [478].

У нашому дослідженні важливою виявляється думка Ф. Теніса щодо соціальності як джерела соціальної цілісності, яку він вбачає виключно у вольовій взаємодії індивідів. Волевиявлення, на думку вченого, є умовою взаємоутвердження людей, без якого є неможливою соціальність. Дослідник настільки абсолютизує значення волі у соціальному житті людини, що навіть обґрунтовує новий термін «волюнтаризм» [498, с.  207-227]. На думку Ф. Теніса, сутнісна воля розумна, але не обов'язково раціональна, вона швидше, ґрунтується на емоційно-чуттєвих (напівінстинктивних) відносинах, тоді як вибіркова воля від початку розумна, передбачає свідомий вибір і формування цілей дії (це – розважливий розум) [498, с. 207-227].

А. Гріцанов, В. Абушенко, Г. Євелькін, Г. Соколова, О. Терещенко відзначають, що громадські відносини, у розумінні Ф. Теніса, включають родинно сімейні, сусідські та дружні стосунки й відповідні їм соціальні форми (родина, форми спільного проживання тощо), суспільство ж пов'язано з відносинами раціонального обміну. Ці стосунки можливі між індивідуальними особами – індивідами як «автономними особистостями», вільними у цілепокладанні й виборі засобів, і їх похідними – штучними (фіктивними) особами, що можуть виникати завдяки здатності людини конструювати суб'єктів відносин [478]. Дослідники відзначають, що, за Ф. Тенісом, мислення вибудовує у відносинах обміну ієрархію цілей, намірів і засобів, формуючи синтетичну систему думок, яка спрямовує й контролює творче єднання індивідів на основі злагоди [478], що, на нашу думку, висвітлює можливий механізм формування соціальності людини.

За оцінкою В. Добренькова та А. Кравченко, Gemeinschaft и Gesellschaft Ф. Теніса можуть бути охарактеризованими як полярні типи, чисті опозиції двох начал соціального буття: особистого і безособового (персонального і імперсонального), чуттєвого і байдужого, індивідуального і колективного [136]. Таке твердження щодо типів соціальності Ф. Теніса є важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє націлити увагу на пошук складових у структурі соціальності особистості на основі побудови шляху від індивідуальності людини через формування в неї можливостей бути включеною у громадські відносини, а потім і в суспільні, до надіндивідуальних проявів соціального суб’єкта (здатності створювати стійкі, випробувані часом соціально-культурні цінності, норми тощо).

На підтвердження перспективності подальших досліджень ідей ученого, наведемо думку А. Гріцанова, який вказує, що погляди Ф. Теніса, маловідомого у вітчизняній науці, стали класичними у західній соціологічній думці, де без посилань на його протиставлення принципів суспільства і громади як двох типів соціальності не проводиться жодне серйозне соціальне дослідження, хоча цей принцип і досі не відрефлексований належним чином як одна з домінант соціальної філософії та соціології сучасної доби [336].

У цілому ж, зазначимо, що соціологія кінця ХІХ – перехрестя ХІХ та ХХ ст. була зосереджена на проблемах суспільної (групової, колективної) свідомості, її природи, структури та функцій. Обговорювалися соціальні процеси та психологічні механізми групової, міжособистісної взаємодії – такі, як психічне зараження, навіювання, наслідування, а також соціальний зміст самої людської особистості. У цей час було розпочато теоретичне, а потім й емпіричне дослідження суспільної думки і масових комунікацій. Хоча, за оцінками вчених радянської доби (І. Кон, О. Осипова, А. Гофман [187, с. 113]), з якими неможливо не погодитися, вивчення даних питань, хоча й було необхідним, проте не вичерпувало сфери соціального.

На початку XX століття у науці склався новий напрям філософських досліджень – феноменологія, у межах якої було зроблено спробу об'єктивного вивчення того, що зазвичай уважається суб'єктивним – свідомості та таких її проявів, як судження, сприйняття та почуття, що привело до вироблення визначних ідей щодо розуміння взаємовпливу середовища та особистості, безпосередньо до обґрунтування одного з важливих наукових підходів до дослідження проблематики соціальності.

Визначним представником цього напряму був Е. Гуссерль, чиї ідеї щодо висвітлення соціального характеру суб’єктивного досвіду і структур особистості [114, с. 392-395; 433-515] становлять особливий інтерес у межах нашого дослідження, оскільки ініціюють науковий розгляд проблематики інтерсуб’єктивності, що у подальшому розроблялася у зв’язку із соціальністю.

У дисертаційному дослідженні С. Щербак, де аналізується розвиток поглядів ученого, вказується, що ця проблематика спочатку ставилася Е. Гуссерлем у рамках трансцендентальної феноменології разом із проблемою соліпсизму – як питання конституювання «Іншого» у свідомості «ego». Феноменологічний аналіз даності «Іншого» привів дослідника до висновку, що інтерсуб’єктивність є конститутивно первинною як по відношенню до об’єктивного світу в цілому, так і по відношенню до самого «ego» як об’єкта всередині світу, який воно конституює у собі і для себе [560, с. 62]. У продовження аналізу С. Щербак зазначає, що за твердженням ученого, суб’єктивність у самій своїй глибині, у своїй структурі є інтерсуб’єктивністю – «Я» завжди передбачає «Іншого» і неможливе без нього, оскільки самосвідомість формується лише в інтерсуб’єктивних стосунках. На думку дослідниці, у зв’язку з цим твердженням, Е. Гуссерлем пояснюється конкретний смисл концепту інтерсуб’єктивності як такого, що підриває класичну ідею трансіндивідуального (трансцендентального) суб’єкта пізнання, яка покладала одиничну свідомість в основу філософських побудов [560, с. 62].

С. Щербак вказує, що, продовжуючи наведені вище міркування, логічно було б дійти висновку про тісний взаємозв’язок між інтерсуб’єктивністю та соціальністю людини й проводити дослідження у цьому напрямі, однак сам Е. Гуссерль витлумачує інтерсуб’єктивність, зрештою, як конституйовану «первинним ego». Тож «Інший» за своїм смислом виступає не як конкретна «емпірична» людина, а як інше трансцендентальне «Я», до якого відсилає ця конкретна людина, тому, за оцінкою дослідниці, трансцендентальна інтерсуб’єктивність у Е. Гуссерля постає у вигляді сукупності абстрактних трансцендендентальних «ego», які узгоджено конституюють світ, проте ніякий емпіричний зв’язок між ними немислимий – цьому перешкоджає самодостатність «ego» [560, с. 63]. Отже, як бачимо з такого аналізу поглядів Е. Гуссерля, у його трактуванні інтерсуб’єктивність прямо не пов’язана із соціальністю людини.

Проте, у подальшому проблема інтерсуб’єктивності, як вона ставилася у трактуванні Е. Гуссерля, активно розроблялася та перетворювалася його послідовниками – Ж.-П. Сартром, М. Мерло-Понті, Е. Левінасом, П. Рікером, М. Шелером, Б. Вальденфельсом, що дозволило вченим створити на феноменологічному підґрунті власні оригінальні концепції, наблизитися до розуміння взаємозв’язку між інтерсуб’єктивністю та соціальністю людини. За характеристикою С. Березіна, постфеноменологічний підхід пов'язаний з тим, що людина розглядається як спів-буття, яке може втручатися в інші співбуття й робити їх своїми подіями – постфеноменами, які не «самі себе показують», а є наслідком втручання, нав'язування своїх інтенцій (задумів, намірів) іншим співбуттям. Людина ж як співбуття виступає перехрестям інтенцій, де, з одного боку, відбиваються інтенції природи, а з іншого, інтенції соціуму. Саме через інтенції суспільства відбувається розщеплення першої (природної) інтенціональності, що веде до виникнення та розвитку соціальності у людини [36, с. 13-21].

У межах дослідження проблеми соціальності доцільним є розгляд наукових поглядів А. Шюца, підґрунтя яких складає розуміюча соціологія М. Вебера і філософія свідомості А. Бергсона й Е. Гуссерля [555; 558]. За оцінкою С. Щербак, ці дуже різні концепції дотичні одна до одної принаймні в одному моменті, а саме: вихідним пунктом розгляду є одиничний суб’єкт, який береться, щоправда, у різних відношеннях – як суб’єкт соціальної дії і як потік свідомості [560, с. 68]. А. Шюц об’єднує ці два аспекти, що дозволяє йому поглибити й уточнити веберівські поняття соціальної дії та її смислу й вийти на поняття соціальності людини як внутрішньої здатності до соціальної дії, сприйняття «Іншого».

С. Щербак зазначає, що припускаючи існування одиничних свідомостей (як це пропонували А. Бергсон і Е. Гуссерль), засновник феноменологічної соціології намагався розкрити, як і за таких обставин, є можливою соціальна дія, яка сутнісно орієнтується на «Іншого», передбачаючи, що він розуміє той смисл, який «Я» вкладає у свої дії; як виникає ця спільність смислів, яка вочевидь є умовою соціальної взаємодії. Саме тому, на думку дослідниці, А. Шюц концентрує свою увагу на повсякденному світі, що є першою і найближчою життєвою реальністю, і на притаманній повсякденній свідомості природній настанові, яка є вихідною настановою людини щодо світу. І саме у цьому зв’язку, на думку С. Щербак, яка спирається на першоджерело [571, с. 51-91], А. Шюц уточнює питання про соціальну дію – «ґрунтовна відповідь на нього має містити аналіз конституювання смислу у свідомості, зокрема смислу дії; аналіз способу даності «Іншого» і того, як актор у своїх діях орієнтується на «Іншого», а також як відбувається взаєморозуміння – завдяки чому я розумію дії «Іншого», а він розуміє мої» [560, с. 69].

У межах нашого дослідження важливою є обґрунтована С. Щербак характеристика концепції А. Шюца як цікавої, насамперед тим, що в ній, спираючись на уявлення й термінологічний апарат філософії свідомості, вчений не обмежився рамками одиничного суб’єкта, але виявив соціальне у самій глибині суб’єктивності, розкриваючи засобами феноменології вихідну соціальність свідомості [560, с. 107]. Отже, вчений одним із перших обґрунтував підхід до розгляду соціальності як властивості конкретного індивіда, пов’язав її із суб’єктністю людини, створив прецедент для подальших пошуків місця соціальності у структурі особистості.

Інший ракурс дослідження соціальності – інституціональний – відкривають наукові ідеї П. Бергера та Т. Лукмана. Зосереджуючись на тому, як конструюється соціальна реальність, згадані вчені підкреслювали: «Соціальний порядок – це людський продукт або, точніше, безперервне людське виробництво. Він створюється людиною в процесі постійної екстерналізації... Соціальний порядок не є частиною "природи речей" і не виникає за "законами природи". Він існує лише як продукт людської діяльності. Ніякий інший онтологічний статус йому не можна приписати... » [35, с. 89]. Досліджуючи дійсне підґрунтя творення соціальної реальності, вчені зосереджуються на процесах соціалізації та інституалізації, в основу розуміння суті останнього, покладаючи типізацію успішних дій індивідів щодо свого соціального оточення й світу природи. «Інституціоналізація має місце скрізь, де здійснюється взаємна типізація зазвичаєних дій діячами різного роду. Інакше кажучи, будь-яка типізація є інститут. Що необхідно підкреслити, так це взаємність інституційних типізацій і типовість не тільки дій, але й діячів в інститутах. Типізації узвичаєних дій, що складають інститути, завжди розділяються; вони доступні для розуміння всіх членів певної соціальної групи, і сам інститут типізує як індивідуальних діячів, так і індивідуальні дії» [35, с. 92]. Інститути контролюють індивідуальну поведінку, роблять її передбачуваною, що створює ілюзію реіфікації. «Реіфікація означає як те, що людина може забути про своє авторство у справі створення людського світу, так і те, що в неї немає розуміння діалектичного зв’язку між людиною-творцем і його творіннями» [35, с. 146]. По суті, реіфікація – це наділення конститутивних феноменів онтологічним статусом, незалежним від людини та її діяльності.

Проблему соціалізації та реіфікації П. Бергер і Т. Лукман пов'язують з тим, що люди потрапляють у світ з уже чинними соціальними інститутами. «Первинний сенс інститутів недоступний їх розумінню в термінах пам'яті. Тому для них необхідно тлумачити сенс інституту в різних формах легітимації» [35, с. 151]. Ці положення є близькими постфеноменологічному погляду, за яким людина потрапляє у світ з уже присутніми в ньому знаками й відносинами, які, однак є вторинними по відношенню до «Я», що осмислює свої дії й організовує соціальність раціональним чином.

У цілому, загальний рух західної соціогуманітарної науки ХХ століття визначив необхідність та доцільність тематизації у межах знань про людину проблематики соціальності, актуалізації тем соціального розвитку людини, взаємодії індивіда та соціального середовища.

Підкреслимо, що за кордоном питання, пов’язані з досліджуваною проблемою, протягом усього ХХ ст. вивчалися в основному у традиціях феноменологічної соціології (П. Бергер, Т. Лукман, Р. Нейхауз, Х. Кельнер). Західні вчені продовжили традиції Е. Гуссерля та А. Шюца у напрямі дослідження соціальності як феномена, що забезпечує розвиток людського в людині і навколишньому середовищі та розробили низку розглянутих вище конкуруючих концептів соціальності.

Обґрунтовані у межах феноменологічного підходу теорії поєднувало загальне базове положення про те, що самотнє людське існування є виживанням на тваринному рівні, нездатним забезпечити окремий організм необхідними біологічними засобами усталення соціальної поведінки. Становлення людської особистості пов’язано безпосередньо з наявністю інших людських істот, здатних до соціальної взаємодії. Проте, власне соціальність не є зовнішньою по відношенню до індивіда характеристикою, а міститься у структурі особистості людини.

На відміну від західної науки, де досліджувана проблематика отримала суттєву розробку у межах феноменології, у вітчизняній науковій думці поняття «соціальність» міцно увійшло до методологічного апарата як категорія матеріалістичної філософії, натомість феноменологічний ракурс відповідної проблематики розглядався лише в історико-філософському плані (К. Бакрадзе, Є. Борисов, П. Гайденко, З. Какабадзе, Н. Мотрошилова, В. Молчанов, Е. Соловйов та ін.), що дозволило під виглядом критики ознайомити радянських учених з деякими з викладених вище ідей представників феноменологічного напряму у західній науці.

Обговорення проблематики, пов’язаної із соціальністю людини, активно розпочалося на вітчизняних теренах ще у 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст. (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн та ін.), у результаті чого досліджувана проблема здобула, хоча й відмінного від смислових пошуків взаємовідносин індивідуального і соціального західних учених, проте не менш ґрунтовного та різноманітного наукового опрацьовування.

У дослідженнях згаданих учених підкреслювався тісний взаємозв’язок індивідуального та соціального в особистості, наголошувалося, що неможливо розвинути соціальність людини, не враховуючи її індивідуальність. У зв’язку з цим, С. Рубінштейн відзначав, що соціальність «пускає коріння» у природні особливості людини, спрямованість особистості відповідає на питання, чого хоче людина, здібності – що вона може, характер – чим вона є. Характер особистості, на думку вченого, є надзвичайно важливим у розвитку її соціальності, оскільки визначає людину як суб'єкта діяльності. В основі його лежить темперамент, який залежить від різноманітних умов, «аж до звичаїв того суспільного середовища, в якому живе людина, і суспільного стану, який вона в ньому займає» [440, с. 661].

З цих позицій, учені (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія, С. Рубінштейн, а пізніше Б. Паригін та ін.) намагалися висвітлити шляхи та засоби формування соціальності людини. На думку С. Рубінштейна, наприклад, «соціальність проникає всередину особистості» через посередництво: мови як суспільної форми свідомості, системи знання, що є теоретично усвідомленим і оформленим підсумком суспільної практики, ідеології, що в класовому суспільстві відбиває класові інтереси; й нарешті, за допомогою відповідної організацій індивідуальної практики суспільство формує як зміст, так і форму індивідуальної свідомості кожної людини» [440, с. 60].

Оцінюючи значення цих ідей у науковій думці того часу, можемо апелювати до висновку радянського вченого Ю. Харіна, що згідно з розробленим на початку минулого століття марксистськими психологічними концепціями, людську психіку, спілкування, свідомість, мислення, мову неможливо виокремити та відірвати від соціальної діяльності [474, с. 84-85]. Ці розробки мали дещо спільне з ідеями М. Вебера щодо індивідуального підґрунтя соціального, й, у цілому, були спробою розглянути у психологічному контексті соціальну реальність, суспільство, соціальні факти та інші соціальні явища життя. Проте, ідеї вітчизняних учених відрізняло намагання «матеріалізувати» соціальність, пояснити її шляхом глибинного вивчення та пояснення психічних і, навіть фізіологічних процесів, що примушувало їх наближатися до дослідження проблематики розвитку соціальності людей з певними психофізичними відхиленнями.

У витоків розробки цієї проблематики стояв Л. Виготський, який пропонував шукати пояснення відхилень у розвитку особистості в рамках біологізаторської концепції розвитку дитини, у межах якої дослідження зазначеного процесу цілком справедливо ведеться на основі як біологічної, так і соціальної його обумовленості [87, с. 393-394]. За влучною характеристикою П. Тищенка, Л. Виготський розглядав тілесність як явище культурно-історичне й динамічне [504, с. 243-253], що дозволило йому пояснити деформації соціального розвитку дітей з проблемами здоров’я не лише наявністю об’єктивних психофізичних обмежень організму, а й, у першу чергу, отриманням дитиною у процесі набуття індивідуального життєвого досвіду інвалідності як історично та культурно сформованого у ході соціалізації негативного соціального конструкту (системи обумовлених суспільством стереотипізованих принижуючих оцінок соціальних можливостей, психо-соціальних та середовищних бар’єрів, соціальних патернів-табу, які обмежують).

Розкриваючи цю думку, Л. Виготський зазначає: «Дефект, створюючи відхилення від стійкого біологічного типу людини, викликаючи випадіння окремих функцій, брак або ушкодження органів, більш чи менш суттєву перебудову усього розвитку на нових підставах, за новим типом, природно порушує тим самим нормальний перебіг процесу вростання дитини у культуру. Адже культура прилаштована до нормальної, типової людини, пристосована до її конституції, й атиповий розвиток, обумовлений дефектом, не може безпосередньо і прямо вростати у культуру, як це має місце у нормальної дитини» [74, с. 257]. Зважаючи на це Л. Виготський дішов висновку про культурну детермінованість становлення соціальності людини взагалі та визначає соціокультурний аспект розвитку дефекту дитини з обмеженням життєдіяльності.

Цікавою у контексті проблематики нашого дослідження є також розроблена у зазначений вище період концепція «психології соціального буття» Г. Шпета – учня Г. Челпанова і Е. Гуссерля, у якій визначалися соціально-історичні причини, що обумовлюють розвиток психіки людини, у тому числі її мислення і мови, її індивідуальних і національних психічних особливостей, а також розкривалися проблеми психологічних основ культури, розробці яких дослідник приділив особливу увагу. В основу філософських досліджень буття вченим було покладено вивчення культури, соціального буття, найбільш повним і остаточним вираженням якого, на думку Г. Шпета, є мистецтво [550]. Найважливішим досягненням ученого та його прихильників стало здійснення комплексного міжкультурного підходу, на необхідності застосування якого при дослідженні основ взаємодії людини та соціального середовища наголошували вітчизняні вчені – О. Веселовський, Я. Грот, К. Кавелін, В. Ключевський, М. Ковалевський. Завдяки їх розвідкам при розкритті проблематики соціальності вдалося висвітлити різні аспекти зв’язку культурного світу людини як соціальної істоти та її внутрішнього світу.

У цілому, зазначимо, що дослідження, які знаменували собою поступ вітчизняної наукової думки початку радянського періоду претендували на обґрунтування у межах матеріалістичної ідеології власних концепцій, зосереджуючись на питаннях глибокої методологічної рефлексії її основних положень. Згідно з поглядами К. Маркса, колективна соціальна діяльність людини, її інтерпсихічні функції, розглядалися ними як первинні по відношенню до процесу розвитку в людини індивідуальних форм діяльності та інтрапсихічних функцій, що дозволило висунути ідею про природну соціальність дитини і видозміну форм цієї соціальності у процесі онтогенезу. Зовнішня соціальність (соціальне середовище і соціальна взаємодія) розумілася як умова прояву внутрішньої соціальності (соціальної сутності) дитини, що через спілкування, спільну діяльність, соціальне пізнання, і соціальне виховання у цілому, сприяє перетворенню зовнішньої активності дитини на внутрішньопсихічну, зовнішніх вимог – на внутрішні самообмеження.

З середини – другої половини ХХ ст. вітчизняні розробки проблеми соціальності виконувалися вже в основному в контексті більш класичних трактувань основних положень діалектичного матеріалізму, що в радянський період виступав загальнометодологічним підґрунтям будь-якого наукового дослідження. Проте, саме в межах радянської філософії та суспільствознавства минулого століття було закладено основи для розгляду дефініції «соціальність» та багатьох, пов’язаних з нею понять у вимірах системного, структурного, функціонального та інших наукових підходів.

Особливо плідними щодо розробки проблематики соціальності виявилися 60-ті – 80-ті рр. ХХ ст., коли ґрунтовно досліджувалися природа соціальної форми руху, співвідношення матеріального та ідеального у суспільстві, суспільна свідомість, духовне виробництво, сутність культури (В. Келле, М. Ковальзон, Ю. Плетніков, В. Межуєв, В. Толстих, B. Баруліна, А. Уледов та ін.). Серед вітчизняних авторів, що опікувалися цією проблематикою у цей період та пізніше – у 90-ті роки, слід відзначити представників київської філософської школи, які розробляли принципи діяльності людини у соціальному середовищі (В. Іванов [168]); тематизували культуру як спосіб буття людини (Е. Бистрицький, В. Іванов, В. Козловський [252]); розробляли антропологічні й екзистенціальні питання філософії: методологічні аспекти суспільного пізнання у контексті пошуків людської свободи (І. Бичко [57; 58]), філософські питання взаємодії діалектики та культури людства (М. Булатов [50]), В. Табачковський [493]), світоглядні функції культури у формуванні індивіда (В. Табачковський [492; 494-495], В. Шинкарук та ін. [545; 546]).

Слід відзначити, що саме період «розвиненого соціалізму» виявився найбільш продуктивним у напрямі розробки проблематики соціальності у дусі діалектичного матеріалізму, оскільки, на думку В. Ядова, «зміна поколінь істориків марксизму, накопичення дослідницького досвіду в умовах ідеологічної лібералізації вели до підвищення теоретичного рівня їхніх робіт», у яких виокремлюється «новий ракурс вивчення власне і переважно соціологічної проблематики в роботах К. Маркса, Ф. Енгельса, В. Леніна» [479,с. 61]. У центрі уваги як специфічного орієнтира виступає Марксове уявлення про «форми спілкування» і «форми життєдіяльності» людей як сфери історичного розвитку їх соціальності [479,с. 61]. З цього приводу В. Іванов зазначає, що «людина як рід, як соціальність, як носій і суб’єкт універсальної формоутворювальної діяльності залишається переважаним предметом філософсько-світоглядного розгляду з усіма його специфічними особливостями» [168, с. 47]. У більшості досліджень згаданого періоду саме в окресленому вище ракурсі й розглядалася проблематика соціальності.

Аналіз наукових праць зазначених вище та інших дослідників доводить, що за радянської доби розуміння поняття «соціальність» було максимально наближеним до змісту категорій «соціальне» та «соціалістичне» й часто розумілося як синонімічне до них.

У збірці «Соціальні аспекти матеріалістичної діалектики» за редакцією Б. Устьянцева наголошується, що «категорія соціального є багатобічною і в різних теоретичних концепціях виявляє себе у різних проявах. У науковій літературі термін "соціальне" частіше за усе використовується у широкому та вузькому значеннях. Розглянуте під кутом теорії загального предметного змісту "соціальне" постає як "соціальна форма ставлення" і протистоїть поняттям "натуральне", "природне", "біологічне". У більш вузькому, людському значенні "соціальне" виражає особливу групу соціальних явищ у середині суспільства, які випливають з відносин між конкретними соціально-історичними спільностями» [476, с. 3]. Відповідно й соціальність є подвійною категорією, що окреслює, з одного боку, усе, що у людини є надбіологічним, надприродним, пов’язаним із соціокультурним поступом людства, а з іншого, – визначає безпосередньо здатність конкретної людини або соціальної групи до соціальної взаємодії.

Реалізація ідей К. Маркса та Ф. Енгельса у науковій і суспільній думці та практиці нашої держави привела до широкого розповсюдження у радянський період терміна «соціалістичний» як альтернативи поняттю «соціальність», у сенсі, який отримав ідеологічне забарвлення й означав певний суспільний лад і його атрибути (соціалістичний порядок, табір, блок, соціалістичний реалізм соціалістичне змагання тощо), а також спосіб мислення та світогляд члена радянського суспільства. Перший – є менш цікавим для нашого дослідження, інший пов'язаний з тим, що у зазначений період в умовах тоталітарної держави з єдиним домінуючим у суспільній думці світоглядом – «радянським» теорія та практика становлення соціальності (як здатності до соціальної взаємодії) людини, групи, соціуму були зведені до формування «соціалістичності» («соціалістичної свідомості») – колективних думок, радянських цінностей, норм поведінки й навіть емоцій (колективна радість, колективний осуд), без належного урахування індивідуальності людини, що заважало повноцінному розвитку соціальності, яка є глибоко вкоріненою в індивідуальності та може розвиватися тільки у взаємодії з ній. Проте теорія соціальності радянської доби, продукована пануючою ідеологією, дає нам багатий матеріал для розгляду соціальності як здатності служіння суспільству, що структурує особистість індивіда як суспільної істоти від внутрішньої інтенції до конкретних соціально спрямованих дій індивіда.

Зазначимо, що за радянської доби активізувалася дослідницька робота не тільки навколо самого поняття «соціальність» та дефініцій «соціальне» й «соціалістичне», паралельно розвивалися також сутнісні аспекти інших категорій, пов’язаних з проблематикою нашого дослідження.

Серед провідних категорій, дотичних проблематики соціальності, ґрунтовна розробка яких у радянський період дозволила збагатити наукові погляди на взаємодію людини та соціального середовища, слід відзначити поняття: «соціальне відношення», «соціальне ставлення», «соціальне життя», «соціальна дія», «соціальна взаємодія», «соціальне становлення», «соціальна зрілість» тощо.

Звертаючись до аналізу праць К. Маркса та Ф. Енгельса, В. Іванов зазначає, що ставлення (відношення) є першою відмінною рисою людини та тварини, ця якість специфікує життєдіяльність людини як діяльнісне суб’єкт-об’єктне ставлення [168, с. 36].

Ю. Харін зазначає, що у марксистській науковій літературі узвичаєно розглядати категорію *соціального відношення* як найбільш загальну у низці категорій: соціальний зв'язок, соціальна діяльність, соціальна дія, соціальна взаємодія тощо, оскільки категорія соціального відношення, на думку вчених, віддзеркалює усю сукупність об’єктивних і суб’єктивних, реальних та ілюзорних, матеріальних і духовних видів та форм спільності соціальних феноменів [474, с. 79-80]. В. Варюхін також підкреслює соціальний аспект категорій відношення і форма [62].

Згадана категорія часто розглядалася у марксистській переважно російськомовній літературі у дещо іншому ракурсі, який відкривав прийом застосування до терміна «соціальне відношення» (*рос. «социальное отношение»*) форми множини – «соціальні відносини» (*рос. «социальные отношения»*), що надавало змогу значно змінити його змістове наповнення. Наприклад, соціальні відносини у збірці «Соціальні аспекти матеріалістичної діалектики» за редакцією Б. Устьянцева розглядаються як «реальні суспільні відносини, що вміщують у собі фактор свідомості» та існують у суспільстві поряд з психологічними та правовими відносинами. А отже, «виступають формою діяльності, що виражає абстрактні формальні відносини між формами предметності діяльності» [476, с. 22]. З іншого боку, соціальні відносини «є разом із діяльністю та свідомістю формою існування способу виробництва матеріального життя суспільства» [476, с. 22].

Не менш загальний зміст мала категорія *соціального життя*, суттєві риси якої, на переконання вчених (В. Дмитренко, Є. Пісоцький, В. Рубанов, А.Черненко та ін.), полягають у її доцільності та цілепокладанні, активності та свідомості, що виявляються у людській діяльності. Ці характеристики у процесі діяльності визначають особливості соціального часу [475, с. 32].

Під *соціальною діяльністю* дослідниками (Н. Рябокінь, Г. Фільчиков, Ю. Харін та ін.) розумівся комплекс дій, який індивіди виконують як члени певних соціальних груп – класів, національно-етнічних спільностей, політичних організацій та інститутів, різноманітних колективів тощо [474, с. 21].

*Соціальна* *дія* розглядалася у радянській науковій літературі не лише як психологічний феномен, що стосується поведінки або думок окремих осіб чи груп, а й як спосіб функціонування та існування тих або інших соціальних суб’єктів та інститутів. Як зазначають Н. Рябокінь, Г. Фільчиков, Ю. Харін, «марксизм-ленінізм розуміє під соціальною дією насамперед масову дію, тобто дію великих груп людей (класів, народів); дії окремої особистості отримують якість соціальної дії лише у тому випадку, якщо вони мають суспільно значущий зміст» [474, с. 23].

Таке ідеологічно забарвлене позиціонування суті соціальної дії дещо обмежувало проблемне поле дослідження цього поняття в аспекті взаємозв’язку із діями індивідів, що породжувало спроби дослідників обійти термінологічну складність, пов’язану із звичним для сприйняття співвіднесенням поняття дії із конкретним суб’єктом, у якості якого може виступати й індивід. Наприклад, у книзі за редакцією Ю. Харіна «Соціальна дія» зазначається: «Коли особистість діє у спілкуванні з іншими людьми, у суспільстві, то її дії виступають у якості безпосередніх соціальних дій, що виражають сукупність зв’язків та відносин між індивідами» [474, с. 45]. На підтвердження необхідності присутності індивіда як носія та ініціатора соціальних дій додається, що соціальна дія – завжди свідомий акт. Духовні моменти необхідні для його здійснення й органічно вплетені до його структури [474, с. 62]. Тож «поняття духовної діяльності соціального суб’єкта зовсім не означає, що суспільство, соціальні групи мислять, переживають, створюють програми, приймають рішення, формують ідеали тощо якось поза й окрім людей, особистостей, індивідів. Проте духовна діяльність соціального суб’єкта не співпадає з духовною діяльністю індивідів» [474, с. 67].

Категорія *соціальної взаємодії*, що тісно пов’язана з розглянутим вище поняттям, у радянській науковій літературі часто розумілася як синонім соціальної дії, розробці якого більше уваги присвячено у західній науці. На думку вітчизняних дослідників (Н. Рябокінь, Г. Фільчиков, Ю. Харін та ін.), що не є безпідставною, «…буржуазні соціологи намагаються звузити трактування соціальної взаємодії, зводячи її зміст лише до однієї форми – взаємодії індивідів у сфері їх колективного психічного життя, тобто до психічного спілкування» [474, с. 77]. П. Сорокін, наприклад, розглядав психічну взаємодію двох індивідів як елементарне соціальне явище, а суспільне життя – як систему таких взаємодій [467, с. 14-15]. Сторонами соціальної взаємодії у дослідника виступали індивіди, їх дії та «символи» (провідники) дії.

У вітчизняній науці існував більш широкий погляд на це поняття. Так, у згаданій вище збірці «Соціальна дія» зазначається, що терміном «соціальна взаємодія» охоплюються дуже різноманітні процеси, до яких належать, наприклад, особливі сполучення та зв’язки якісно різних видів соціальних дій одного й того самого суб’єкта; різноманітні зв’язки соціальних дій різних суб’єктів, що вливаються у єдиний потік їх конкретної діяльності, обумовленої як спільними, так і різними цілями; складні відносини дій різних соціальних суб’єктів, орієнтованих на діаметрально протилежні і, в той же час, взаємообумовлені цілі у системі конкретної соціально-економічної формації тощо [474, с. 80-81]. Психічне ж та мовленнєве спілкування не створює окремого виду соціальної взаємодії, а модифікується залежно від конкретних умов соціального існування індивідів: їх місця у системі виробництва, громадянських функцій, ступеня оволодіння культурою (освітою, нормами, традиціями, звичками тощо) відповідного суспільства, класу, прошарку, віку, статі [474, с. 85].

Доповнює дослідження динамічного боку соціальності категорія *соціального зв’язку*, що активно розроблялася у радянській філософії, і яка вказує на характер співвідношення соціальних явищ між собою у межах більш широкої соціальної системи, протиставляючи, зокрема, відносини зв’язку, загальності, цілісності відносинам ізоляції, роз'єднаності, відсутності реальних впливів соціальних явищ одне на одне [474, с. 80]. А також категорія соціального становлення, що у теорії матеріалістичної діалектики частіше за усе застосовувалася для характеристики «початку» розвитку матеріальних систем. За поглядами радянських філософів (В. Устьянцев та ін.), становлення висвітлює появу нового цілого, вищого у порівнянні із частинами, які його складають, і тим самим виступає важливішим критерієм «початку» розвитку [476, с. 16].

У межах нашого дослідження неможливо не відзначити розробку вітчизняними вченим ще однієї «динамічної» категорії «*соціальна спадкоємність*», дослідження якої є тісно пов’язаним із визначенням змісту понять «соціальний зв’язок», «соціальна діяльність». Розкриваючи суть соціальної спадкоємності дослідники зосереджувалися не тільки і не стільки на збереженні та використанні предметів матеріальної і духовної культури попередніх поколінь (знарядь, засобів виробництва, витворів мистецтва тощо), де більш доречним є застосування понять «наслідування», «запозичення» насамперед суспільствознавці намагалися підкреслити свідомий зв'язок між різними поколіннями людей на основі збереження у їх діяльності загальних елементів. Це спільне й виступає загальним зв’язком між різними етапами розвитку суспільства та забезпечує використання досвіду попередніх поколінь, що виражається у діяльності людей [476, с. 30]. Соціальна спадкоємність торкається різних сфер діяльності людини, зокрема, культури та мистецтва, адже, на думку вчених, «мова про спадкоємність може йти лише там, де виявляється глибокий внутрішній зв'язок між культурними феноменами різних епох; зв'язок, що виявляється у використанні досвіду…» [476, с. 30]. На нашу думку, ця важлива для розуміння механізмів становлення соціальності людини категорія є незаслужено забутою у сучасній науці та потребує подальшої розробки у контексті сучасних наукових проблем, пов’язаних із соціальним життям людини.

Серед інших категорій обґрунтованих у радянській науці, що не втратили нині свого значення, хоча й не отримали належної розробки у сучасній, зокрема й соціально-педагогічній науці – поняття *соціального простору*. На думку сучасної дослідниці І. Шмерліної, зв’язок простору з фізичним буттям людини настільки очевидний, що важко піддається проблематизації [548, с. 521-532; 549, с. 1-9]. Проте у марксистському суспільствознавстві тема простору отримала досить ґрунтовний та своєрідний розвиток. Однією з найбільш відомих робіт, виконаних в руслі цієї проблематики, є монографія В. Виноградського «Соціальна організація простору» [76]. Розглядаючи чинні теоретичні підходи до дослідження просторових відносин, автор проводить важливе розрізнення понять соціального простору й середовища проживання людини, змішування яких є характерним для дисциплін, орієнтованих на взаємини людини і природи (географії, економічної географії, архітектурно-проектувальної діяльності, археології). Використовуючи категорію «соціальний простір», представники цих дисциплін трактують її як «простір соціальної діяльності», що протистоїть геофізичному простору [76, с. 29.]. Такий підхід не позбавлений підстав, однак, як зауважує В. Виноградський, категорія «соціальний простір» втрачає при цьому свій специфічний філософсько-соціологічний зміст, «починає грати не цілком властиву їй роль: вона, по суті, виступає в якості іншої словесної оболонки таких конкретно-наукових уявлень, як антропосфера, соціосфера, «друга природа», штучне середовище життєдіяльності тощо» [76, с. 12-13].

У роботі вченого обґрунтовано альтернативне розуміння соціального простору як нерозривної єдності фізичної територіальності і соціальних відносин. «Значна частина авторів, – пише В. Виноградський, – виділяє в якості основної характеристики соціального простору сукупність суспільних відносин як ставлення людей один до одного, які й складають, на їхню думку, головний зміст простору як форми соціального розвитку... Одним із перших подібний спосіб розуміння соціального простору реалізував Г. Зборовський [164], який підкреслював, що суспільні відносини складають основний зміст соціального простору як певної форми і, водночас, необхідної умови функціонування суспільних відносин» [76, с. 20-21].

У цілому, вивчення наукової літератури щодо проблеми соціальності, накопиченої у радянський період показав, що окрім статей та книг, в основному філософської марксистської спрямованості, які в тематиці безпосередньо містять термін «соціальність», є джерела, присвячені цій проблемі без її вербалізації, але із застосуванням низки суміжних термінів, які можна розподілити на такі групи:

* *загальні поняття, що застосовуються у характеристиці теоретичних засад щодо спільного існування людей*: соціальне, соціалістичне, соціальне життя;
* *динамічні характеристики, що відображають якість зв'язків людей у суспільстві*: соціальні відносини, соціальне відношення, соціальний зв’язок; соціальна дія; соціальна взаємодія, соціальна діяльність;
* *дефініції, що відбивають позицію індивіда як суспільної істоти*: соціальне ставлення, соціальна зрілість, соціальне становлення, соціальна спадкоємність;
* *терміни, що віддзеркалюють простір, у якому розгортаються соціальні відносини*: соціальна реальність, соціальний простір, соціальне середовище, соціальна дійсність.

Аналіз представленості цих груп термінів у джерелах радянського періоду, свідчить про значну розробленість досліджуваної проблематики.

Узагалі, в радянський період розвитку вітчизняної наукової думки щодо питань соціальності, за виключенням, мабуть, лише охарактеризованих вище 20-х – 30-х рр., хоча й було нагромаджено значну методологічну базу з досліджуваної проблематики, проте недостатню увагу надано ролі особистості у розвитку соціальності. Тривалий період соціальність вважалася чимось зовнішнім, примусовим у відношенні індивідуальності; індивідуальність, як правило, зводилася до природного у людини (психічні та фізичні функції). Поза увагою офіційної наукової думки довгий час лишалася формула С. Рубінштейна: «Соціальність не залишається зовнішнім по відношенню до людини фактом: вона проникає всередину і зсередини визначає її свідомість» [440, с. 60] та наголошена ним необхідність вивчати розвиток соціальності у середині особистості.

Лише з другої половини ХХ ст. почали з’являтися передові для свого часу дослідження, у яких було зроблено спроби відродити та розвинути ідеї Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Лурії, С. Рубінштейна та інших учених. У зв’язку з цим, слід відзначити відображений у працях Б. Паригіна підхід до аналізу соціально-психологічних проблем [364]. Окрім того, у контексті дослідження соціальності розвивався такий напрям наукового знання, як соціологія особистості (І. Кон [232]), висвітлювалися питання суті та форм реалізації досвіду свідомості, співвідношення інтерсуб’єктивності і соціальності людини, суті соціальних простору та часу у структурі світосприйняття людини (А. Лой [266-268]). Це зумовило досить вичерпне висвітлення проблематики соціальності в межах матеріалістичного підходу через обґрунтування провідної ролі соціального в людини, виокремлення як специфічних типів соціальності – індивіда (носія стереотипів масової свідомості, масової культури) і особистості (особи з розвиненою самосвідомістю, здатністю до самоаналізу, самооцінки, самоконтролю за своєю поведінкою).

У цілому, вважаємо, що хоч дослідження цієї проблематики радянської доби не позбавлені певної упередженості та ідеологічного забарвлення, саме завдяки ним поняття «соціальність» отримало значну методологічну розробку та ввійшло до категоріальних апаратів багатьох сучасних наук. Звернення до результатів наукових пошуків радянських учених дозволяє сучасним дослідникам обґрунтовано підійти до розробки у межах соціальної педагогіки міждисциплінарної категоріальної одиниці «соціальність», розкрити її зміст, розглянути складові, визначити особливості формування соціальності різних категорій людей, зокрема й дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

Загалом, проведений нами ретроспективний аналіз розробки проблеми соціальності дає підстави для визначення низки наукових підходів до дослідження проблематики соціальності, що склалися у західній та вітчизняній науковій думці та були детерміновані загальними напрямами розвитку наукового соціо-гуманітарного знання. Перший, пов'язаний із західними філософськими та соціологічними розробками кінця ХІХ – початку ХХ ст., де суть та ознаки соціальності, як правило (за виключенням творів Ф. Теніса, П. Наторпа та ін. [320-324; 498]), віддзеркалювалися у вимірах інших філософських категорій («соціальна єдність», «солідарність», «громада», «соціальна взаємодія», «соціальний факт», «соціальне середовище», «соціальне життя» тощо), покликаних пояснити співвідношення духовного та матеріального підґрунтя співіснування та розвитку індивіда і суспільства. У контексті названних досліджень соціальність розумілася як сукупність поглядів, цінностей, норм та правил поведінки, прийнятих більшістю членів суспільства та тих, що визначають їх спільне існування, яка хоча й продукована індивідами та для індивідів, проте отримує через історико-культурний розвиток людства надіндивідуальну якість.

Другий підхід до розуміння соціальності поданий у західних дослідженнях з соціології та соціальної філософії ХХ століття і пов'язаний з розвитком феноменологічного ракурсу дослідження соціальних проблем, тематизацією у науковій думці соціальності як умови об’єднання окремих людей – носіїв власної індивідуальності. У межах даного підходу соціальність вивчалася як властивість індивідів, тісно пов’язана з їх внутрішнім світом, здатністю до віддзеркалення соціального та природного простору, що їх оточує, можливістю сприйняття іншої людини, що в цілому не тільки детермінує дії окремої особистості, а й визначає у якості «людського продукту» весь соціальний порядок.

Третій контекст розуміння досліджуваного поняття розроблявся на вітчизняних теренах, у зв’язку з активною розробкою проблеми соціальності на початку та наприкінці ХХ ст., у періоди глобальних соціально-історичних перетворень, що зумовило не тільки кардинальну зміну поглядів на співвідношення індивідуального і соціального у становленні та життєдіяльності людини, а й привело до створення нових концептуальних основ розуміння соціальності осіб з психофізичними обмеженнями, визнання можливості їх соціального розвитку та включення до суспільного життя. У межах культурно-історичного та діяльнісного підходів до розуміння соціальності ця дефініція постає як природна схильність людини до соціальної взаємодії, актуалізована на перехресті соціального та індивідуального (зокрема психічного і фізіологічного) розвитку, завдяки включенню людини у різні форми соціальної активності (спілкування, колективна діяльність, соціальне пізнання, соціальне виховання), які є первинними у відношенні до процесу розвитку в людини індивідуальних форм активності (самопізнання, рефлексія, саморозвиток тощо).

Четвертий контекст розуміння соціальності, що отримав ґрунтовну розробку в межах панівної в радянський період розвитку вітчизняної науки марксистської методології, поєднував наукові ідеї, нагромаджені у межах дослідження суспільствознавчої проблематики, визначення загальнометодологічних філософських основ розуміння взаємодії людини та соціального середовища. У вітчизняній марксистській філософії та суспільствознавстві радянської доби було закладено ґрунтовні наукові основи розуміння поняття соціальність, а також цілої низки супутніх понять, у вимірах системного, структурного, функціонального, діяльнісного та інших наукових підходів. У межах цього погляду на проблему соціальності індивід у процесі соціальної взаємодії втрачає своє значення, натомість суспільство розглядається як дійсність, єдність ідей, які керують розвитком індивідів та перетворюють світ. Під соціальністю, за таким поглядом, розуміється органічна єдність (у вигляді спільної ідеології сприйняття світу) усього людства або певної його значної частини, що визначає розвиток та гармонійне функціонування його структурних елементів (індивідів).

Кожен із підходів до вивчення проблеми соціальності дає нам важливу інформацію щодо її ознак, які перетинаються у межах різних підходів. Узагальнений аналіз ідей, розроблених у рамках наведених вище підходів, дозволяє стверджувати, що ознаками соціальності виступають:

* культурно-історична детермінованість – соціальність зумовлена постійним збереженням протягом цілих поколінь і, навіть століть, певної загальної схожості у межах місцевості, яку займає конкретне суспільство, оскільки кожен його член потрапляє у світ з уже існуючими знаками й відносинами, що певним чином детермінує напрям і можливості розвитку його соціальності;
* об’єктивність – соціальність формується, розвивається та виявляється через соціальні факти (соціальні дії), здатні здійснювати на індивіда зовнішній вплив та існуючі незалежно від індивідуальних проявів та особливостей індивідів, які їх породжують, отримуючи самостійність, власну об’єктивність;
* загальність – соціальність є притаманною як усьому суспільству, так і кожному його члену, оскільки хоч і не є природним продуктом чи вродженою властивістю індивіда, проте починає набуватися з першого моменту входження індивіда у суспільство, поза межами якого людина не може існувати ані як член суспільства, ані як особистість-індивід, лише як людська біологічна істота. Така ознака відбиває центральну тенденцію соціального розвитку індивіда – рух до соціальної солідарності, заснованої на різних формах структурної незалежності, цементованої нормативною єдністю загальнозначущих колективних уявлень;
* функціональність – соціальність обов’язково дієва, оскільки визначає здатність людини чи соціальної групи до виконання суспільних функцій, а такі функції завжди налаштовані до налагодження відповідності між можливостями індивідів або груп та певною потребою суспільства як цілого;
* дуальність – соціальність, з одного боку, може розглядатися як соціально зумовлена, визначена культурно та історично психологічно-поведінкова характеристика індивіда, з іншого – як сукупність соціально цінних, культурно та історично перевірених дієвих ідеалів, цінностей, поведінкових норм соціальної групи, суспільства, людства в цілому, що у філософському аспекті позначається як загальний, притаманний усім і кожному «соціальний розум» або «народний дух», якщо мова йде про конкретну націю, етнос;
* суб’єктність – соціальність може існувати лише за наявності певного ставлення індивідів один до одного та до загалу, таке ставлення може бути вираженим як «*орієнтація на іншого*», що складає підґрунтя для поєднання соціального з індивідуальним, взаємодії внутрішнього світу людини із соціальною реальністю, створює підстави для виявлення соціального у самій глибині індивідуальності.

**1.2. Проблема соціальності в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях**

Окреслюючи коло питань, пов’язаних із проблематикою соціальності, які отримали висвітлення в сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідженнях, ми будемо спиратися на результати попереднього розгляду історичного підґрунтя наукової розробки проблеми соціальності, що відбивають її складний, комплексний характер, який породжує нині значне розмаїття підходів до розвитку даної проблематики у різних галузях знання.

Різноманітність галузей знання, наукових концепцій, поглядів вчених, етимологічних визначень суті соціальності визначила необхідність застосування до названого поняття структурного аналізу, в основу якого у якості системоутворювального принципу нами покладено глобальність поглядів учених на межі природного, соціокультурного, психологічного простору, до якого може бути застосовано поняття «соціальність». На думку вчених, простір є одним із найважливіших ресурсів життя і соціальних відносин як його неодмінного атрибута. Дослідники підкреслюють, що такий підхід змушує звернути увагу на те, що ресурс це не тільки те, що використовується як пасивний матеріал (у даному випадку – вмістилище відносин). Ресурс має й структуруючу силу: в будь-якому ремеслі, матеріал, що використовується, задає суттєві параметри й накладає обмеження на те, що з нього твориться [361]. Розуміння простору як ресурсу, що значною мірою формує відносини у соціумі, задає принципову демаркацію між різними рівнями розуміння досліджуваного питання.

Так, погляд на суть досліджуваної категорії, що активно розробляється нині у межах соціобіології, біофілософії та біосоціології пов'язаний із припущенням про те, що соціальність «іманентна життю» [76], передує йому та виступає оптимальним способом організації живої речовини, що існує в дискретній формі й прагне до безмежного відтворення при обмеженості ресурсного середовища [361].

У цьому сенсі соціальність розглядається вченими як спосіб упорядкування доступу до ресурсів у живому світі. При чому, як, спираючись на думку Г. Гегеля [94], зазначає сучасний дослідник Є. Панов, соціальність «корисна» насамперед не ситуативно, не як конкретне поведінкове рішення в конкретній біологічній ситуації (хоча це теж не виключається), а універсально, і в якості універсального рішення включена в механізм самовідтворення живих систем [361].

Цей перспективний напрям дослідження соціальності має ґрунтовні наукові традиції. Думки щодо соціальності всього навколишнього світу присутні ще у творах Е. Дюркгейма. Так, А. Вагнер у праці «"Соціологія" в ботаніке (Фіто-соціологія)» наводить таку думку філософа: «Не думайте, що тільки людина живе в групах. Власне всесвіт є не більш ніж величезним суспільством, і кожне небесне тіло є його членом. Атом притягує атом, і клітина притягує клітину... Даний закон групи домінує в житті всього всесвіту...» [59, с. 35].

У сучасних наукових джерелах (А. Батуєв, В. Борзенков, Є. Панов, Л. Соколова, А. Захаров, Р. Карпінська, І. Лісєєв, Ю. Олейніков, Ю. Плюснін, О. Суворова, Л. Фесенкова, А. Чабовський, С. Єрлик та ін. [162; 346; 376-378; 514]) розглядають глибокі біологічні коріння соціальності, висвітлено чинники розвитку соціальності, її втілення у вищих формах життя, висвітлені механізми дії єдиного принципу соціальності на різних рівнях органічного світу. Так, Є. Панов зазначає, що соціальність не є еволюційним досягненням людини, вона є вихідним атрибутом життя на Землі: починаючи з рівня клітини, органічне життя просякнуто соціальністю. «Здатність клітин активно переміщатися і взаємодіяти одна з одною у відповідності з певними правилами дозволяє сьогодні вченим говорити про "соціальну" поведінку клітин», – відзначає вчений [361, с. 13]. Дослідником також розкриваються основи «соціальної» поведінки бактерій [361, с. 82-86].

Отже, можемо дійти висновку, що соціальність може розглядатися у максимально широкому контексті – як характеристика, притаманна усьому живому на Землі, з чого випливає, що прагнення до взаємопідтримки, прояви емпатії, здатність до самопожертви на користь іншим – не є рисами унікально властивими людському світу. Соціальністю просякнутий увесь живий світ, хоча лише в особі людини ця властивість одержує свідоме втілення та рефлексію.

Виходячи з цього, набуває актуальності дослідження соціальності як загальної здатності до взаємодії та взаємообміну, властивої усій живій матерії, що отримує найповніше втілення у людських взаєминах. К. Логова підкреслює, що введення поняття «соціальність» у методологічну матрицю, яка описує динаміку суб’єкт-об’єктного ставлення у контексті системи «суспільство-природа», дає можливість цілісного теоретичного осмислення комплексу еко-соціальних та біологічних проблем [265, с. 5].

Досліджуючи соціальність у цьому контексті, слід відзначити також, що, саме з погляду біосоціології, в організації життя вирішальна роль належить просторовому чиннику. «І там, і тут, – пише Є. Панов, – окремі клітини пов'язані одна з одною лише відносинами просторової близькості, формуючись за рахунок взаємного закріплення за певну опорну структуру колонії або талломний організм» [361, с. 82]. У цій першій, примітивній просторовій соціальності починає діяти чинник, значення якого в еволюції життя набагато істотніше, ніж традиційно вважає соціологія, з її інтересом переважно до часового виміру життя. Між тим, біологічні дослідження фіксують найважливіше соціотворне значення просторового чинника, який біологічно тісно пов'язаний з родинними взаємінами. Родинні зв'язки, які в біології вважаються витоками колективізму як для одноклітинних, так і для багатоклітинних тварин, є, насамкінець, узами просторовими». Найбільш вражаючі форми колективізму у тваринному світі зобов'язані своїм виникненням тим, що «породжуються в єдиній колисці індивідів, а зовсім не вторинному об'єднанню від початку чужих одна одній істот», – підкреслює Є. Панов [361, с. 104]. Такий погляд актуалізує дослідження соціального простору, соціального середовища, соціальної реальності у межах як біологічних, так і соціальних наук, з якого ми можемо почерпнути важливу у контексті нашого дослідження думку щодо необхідності зосередження уваги на проблемі спеціальної організації соціального простору людини для набуття нею соціальності.

У цілому ж, у широкому сенсі соціальність розглядається вченими як здатність до групової взаємодії індивідуальних організмів, яка реалізується в широкому еволюційному діапазоні, що включає, зокрема, й людське суспільство. Такий погляд на суть досліджуваного поняття складає перший – базовий рівень сучасного розуміння соціальності.

Деякі дослідники, враховуючи наведені вище погляди, намагаються розглянути соціальність людини на природній основі. Так, П. Ворохов зазначає, що виникнення у людини первинних соціальних зв’язків означає появу певної особливості, що є комбінацією природних передумов. А соціальність, що зароджується, може розглядатися як похідне від цих передумов. Оскільки первинні форми соціальності здійснюються на природних передумовах, а отже, вони не можуть виявлятися в ознаках, які фіксуються емпірично. Соціальність може бути зафіксованою лише на певному етапі, коли вже є певний конкретний результат розвитку чинників, що її формують. Генетичні витоки соціальності – це стан, коли природні моменти починають отримувати нову якісну визначеність, оскільки виступають як фактори принципово нового – соціального зв’язку, а соціальність виступає у специфічному вигляді, реалізуючись на природній основі [79, с. 30].

Отже, у проблематиці сучасних досліджень зафіксовано, що над базовим рівнем розуміння соціальності, що відбиває прагнення всього живого світу до взаємодії, взаємопідтримки, взаємодопомоги, «надбудовано» рівні, пов’язані із взаємовідносинами, що створює людина у межах природного, соціокультурного, психологічного простору і які досліджуються соціально-гуманітарними науками.

Посилення значущості поняття «соціальність» для розуміння розвитку людини як суспільної істоти у контексті сучасних тенденцій гуманізації суспільства, зумовило загострення відповідного інтересу вітчизняних і зарубіжних дослідників – представників усталених наук, їх галузей, новітніх міждисциплінарних наукових напрямів: філософії, соціальної філософії, соціології (В. Абушенко, С. Березін, Т. Васильєва, О. Круглов, В. Кемеров, В. Нікітіна, В. Орлов, Н. Отрешко, К. Пігров, М. Чистанов, І. Шмерліна, І. Шуміхін [478.; 36, с. 13-21; 66; 213; 249; 333; 359; 372; 536; 548-549; 554]), психології та соціальної психології (Г. Аріна, Т. Березіна, А. Брушлінський, Е. Галажинський, В. Клочко, О. Родіонов, П. Тіщенко [15; 37; 92; 504-505]), епістемології (Ю. Качанов, К. Резнік [208; 421]), а також онтології, феноменології, антропології, гносеології, етики тощо.

Останнім часом у Росії, Білорусі та Україні захищено низку кандидатських і докторських дисертаційних досліджень, присвячених висвітленню різних аспектів поняття «соціальність» у межах філософських (П. Ворохов, Е. Леонтьєва, К. Логова, Н. Колпакова, М. Остарков, І. Пантелєєва, С. Щербак [74; 79; 222; 265; 559-560]), політичних (В. Малугіна [282]) та низки інших наук. Почали розроблятися питання соціальності й у педагогічному, освітньому контексті (І. Мавріна, А. Кусжанова [275; 254-256]).

До проблемного поля наук про людину входять питання: що є суттю соціальності; які структури її визначають; за якими законами відбувається соціальна взаємодія; чим забезпечується відтворення соціальних структур тощо. Пошук відповідей на ці та інші, пов’язані з ними питання, створював та продовжує створювати дискурс для дослідників, що намагаються вирішити його через співвідношення суб’єктивного досвіду й широкого соціокультурного життєвого простору існування людини, структура особистості якої відображає структуру її повсякденного світу та її місце в суспільній структурі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що велика увага як у соціальних, так і в гуманітарних дослідженнях надається вивченню соціальності як специфічної властивості людини як об’єкта та суб’єкта соціальної взаємодії, що розглядається у наукових джерелах у вигляді різних підходів, які умовно розподілені за рівнями розуміння соціальності:

* «*соціокультурний*», розглянутий у філософській науковій думці та на перехресті філософського і соціального знання, зокрема в онтології, гносеології, феноменології, соціальній філософії, філософії історії, де соціальність у загальному вигляді розглядається як частина людської культури, культурно-історична та соціальна реальність, що виникає унаслідок соціальної взаємодії індивідів, а також контакту людини та навколишнього середовища;
* «*громадський*», позиціонований в основному у соціологічних науках, що визначають соціальність як громаду (мікросоціум), яка створюється у результаті групової взаємодії людей та безпосередньо впливає на їх соціальний розвиток та поведінку у суспільстві;
* «*індивідний*», що розвивається у психолого-педагогічних науках з позицій розуміння соціальності як індивідуальної здатності людини до соціальної взаємодії, як сукупності певних характеристик особистості, що забезпечують успішність її контактів з навколишнім середовищем.

Наведена нижче модель розуміння соціальності з погляду різних наук (Рис.1.1) є віддзеркаленням нового соціально-педагогічного підходу, що має бути покладений в основу розуміння суті соціальності, зокрема й при вирішенні завдань нашого дослідження. Оскільки, з погляду соціальної педагогіки, соціальність особистості має розглядатися як продукт впливів соціального середовища (соціоприродних умов, обставин, ситуацій), а її розвиток розумітиметься у контексті поступу соціальності громади, соціокультурної динаміки суспільства та перетворення у часі усього соціо-біологічного простору її існування. Тобто при дослідженні соціально-педагогічних проблем необхідно так чи інакше враховувати соціальність в усіх її концептуальних розуміннях, вибудовуючи шлях вирішення проблеми від загального (розвиток соціальності середовища) до конкретного (розвиток соціальності індивіда, представника конкретної соціальної групи).



Рис.1.1. Модель розуміння соціальності з погляду біологічних, філософських, соціологічних, психолого-педагогічних наук

Посилаючись на думку Т. Керімова [214, с. 17], зазначимо, що наведений вище розподіл розумінь поняття «соціальність» за умовними «рівнями» не суперечить науковій традиції, де соціальність завжди була редукована, завжди визначалася виходячи з якогось зовнішнього архетипу порядку (природа, культура та суспільство, громада тощо), який організовує, стабілізує, гарантує тотальність соціального, сам водночас, залишається поза структурованого та організованого соціального простору. Учений підкреслює, що «сукупність існуючого уявляється дослідниками як світоустрій і світопорядок, як доцільно структуроване, зовнішньою по відношенню до нього соціальністю, середовище» [214, с. 17]. Наприклад, одна з основних тез Р. Бхаскара, наведена у книзі М. Арчер «Теорія суспільства», полягає у тому, що, оскільки «відносини, в які входять люди, існують до входження у відносини людей, чия діяльність відтворює й трансформує відносини, остільки самі ці відносини суть структури» [19, с. 164]. Таке розуміння соціальності як об’єктивно існуючих у громаді відносин, а її розвитку в особистості як набуття можливості індивіда бути прийнятим та самореалізованим у даній громаді, демонструє науковий підхід до розуміння суті досліджуваного поняття, що є типовим для «громадського рівня». У цілому ж, аналіз наукових праць представників різних галузей знання щодо розуміння суті соціальності демонструє явну стратифікацію визначень згідно наведеним вище рівням, що відбивають динаміку становлення відповідних наукових підходів.

Розробка соціокультурного, громадського та індивідного підходів розуміння соціальності не є виключно здобутком новітньої доби розвитку наукової думки й відображена у проблемному полі соціальних та гуманітарних наук від початку їх зародження. Проте усі три рівні розуміння соціальності продовжують отримувати наукову розробку. Водночас, соціокультурний рівень розробляється переважно у межах філософських наук; громадський – соціальної психології та соціології. На індивідному рівні, де соціальна структура «існує лише як породження ментальності» [277, с. 89], для розгляду соціальності недостатньо лише засобів філософського та соціологічного знання, розширення меж її розуміння, на думку В. Кемерова, передбачає звернення до поезії і творів мистецтва, до історії, психології та психоаналізу, лінгвістики та інших наук про людину [213, с. 3-13], зокрема й педагогіки.

Сучасною тенденцією вивчення соціальності є її міждисциплінарний розгляд. Часто такі наукові розвідки відкривають нові креативні шляхи комплексного вирішення актуальних, у тому числі й у межах нашого дослідження, питань. Наприклад, популяризації набувають наукові розробки, що базуються на методології дослідження соціального простору міст у контексті конструювання соціальності, у межах яких визначаються тенденції та можливості організації особливого соціального середовища у містах [244, с. 23-28], що при інтерполяції на проблематику нашого дослідження, створюють підґрунтя для аналізу та проектування безбар’єрного середовища міст для людей з особливими потребами у контексті зміни соціальності людей на рівні громадської свідомості та життя.

У межах нашого дослідження у зв’язку з багатогранністю та складністю досліджуваної проблеми, з метою уточнення, кількісного і якісного підтвердження ступеня її розробленості у різних галузях знання, виявлення недостатньо висвітлених у науці питань, вважаємо застосування контент-аналізу доцільним та необхідним.

Об’єктом контент-аналізу ми обрали масив матеріалів, що відображають результати науково-дослідної роботи вчених, зокрема з соціальної педагогіки з моменту її офіційного визнання у нашій державі, зосереджуючи увагу на науковому доробку останніх років. Вивчення тематики, структури та анотацій дисертаційних досліджень, що зберігаються у вітчизняних бібліотечних фондах (Національної бібліотеки імені В.І. Вернадського та УкрІНТЕІ, Харківської державної наукової бібліотеки імені В.Г. Короленка, наукової бібліотеки Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна), доводить, що, попри значну представленість у статтях та книгах радянського періоду, в Україні термін «соціальність» почав тематизуватися у проблематиці наукових праць лише останнім часом і не набув ще значної розповсюдженості.

Так, станом на червень 2011 року при контент-аналізі тем та анотацій усього масиву захищених в Україні дисертацій на наявність у них дескриптору «соціальність» було знайдено три такі кандидатські праці зі спеціальностей: соціальна філософія і філософія історії (Н. Медвєдєва, І. Пантелєєва [292; 362]) та онтологія, гносеологія, феноменологія (С. Щербак [559; 560]) та одна докторська праця зі спеціальності соціальна філософія і філософія історії (А. Карась [206]). Із зазначених робіт найбільший інтерес у межах нашого дослідження становить наукова праця С. Щербак, у якій висвітлено феноменологічні погляди на суть та структуру соціальності і на цій основі визначено соціальні витоки суб’єктивного досвіду у структурі особистості. Також важливим для розуміння підґрунтя розвитку соціальності людей з психофізичними проблемами є обґрунтоване у дисертаційному дослідженні Н. Медвєдєвої положення про взаємовизначеність соціальності та тілесності людини.

Аналіз тем, структури та анотацій до наукових досліджень російських учених, поданих в електронних ресурсах російських бібліотек та у фонді Російської державної бібліотеки станом на початок 2012 року вияляє значно більшу розповсюдженість цієї категорії як за кількістю (поняття згадується у тематиці, анотаціях та змісті 91 джерела), так і за розмаїттям наукових галузей, у яких здійснювалися дослідження.

Перше доступне в електронних ресурсах російських бібліотек, дослідження, пов’язане з розглядом соціальності, належить ще до другої половини ХХ ст., це кандидатська праця з філософії Д. Валєєва «Походження моралі як соціального явища» (1984 р.). Відзначимо, що наступним дослідженням, задатованим 1997 р., стала дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук А. Хузіахметова «Діалектика співвідношення соціалізації та індивідуалізації особистості школяра в педагогічній теорії і практиці». Після незначної перерви, 1999 р. захищено кандидатське дослідження з психології О. Гулевич «Соціальні уявлення про злочини, злочинців, жертви і про працівників правових інститутів», а згодом, на початку ХХІ ст., ще ціла низка дисертаційних досліджень з різних спеціальностей.

Найбільшого розповсюдження досліджуваний термін набув у дисертаційних дослідженнях з філософії, де виявлено 59 таких праць, що складає 64,8 % від загальної кількості знайдених джерел. Серед кандидатських праць з філософії цікавими для нас є доробки П. Ворохова [79], А. Зенько [166], В. Малугіної [282], О. Уланова [511], у яких розкривається культуротворчий потенціал соціальності, висвітлюються механізми оформлення соціальності суспільства та окремих його інститутів, розвиток соціальності розкривається як процес відображення символічних атрибутів життєдіяльності суб'єкта, а соціальні інститути визначено як механізми та фактори відтворення соціальності.

Як і у вітчизняних джерелах, у російських наукових працях розробляється проблематика співвіднесення тілесності та соціальності людини у контексті обґрунтування значення людського тіла як засобу втілення соціальності (М. Тимошенко [502]). Актуальними для російських учених є також питання розробки діалектичної взаємовизначеності індивідуальності і соціальності у процесі соціалізації особистості (Н. Колпакова [222]), які обговорюються й на вітчизняних теренах (А. Карась, С. Щербак).

Підкреслимо, що дванадцять із захищених у Росії станом на початок 2012 р. філософських наукових праць з проблематики соціальності є докторськими дисертаційними дослідженнями. З них особливий інтерес для нашого дослідження мають наукові праці Ю. [Прохоренка [400], С. Піскорської [373], Н. Виноградової [75], де обґрунтовані важливі для висвітлення досліджуваної нами проблематики положення про взаємозв’язок соціальності та суб’єктності особистості, за якими](http://www.dslib.net/soc-filosofia/prohorenko.html) соціальна суб’єктність розглядається в якості онтологічної характеристики антропологічної соціальності, також визначені стандарти соціальності у контексті наукового пізнання[,](http://disser.com.ua/content/29849.html) охарактеризовані різні рівні соціальності у контексті соціальної взаємодії.

Для нашого дослідження також заслуговують на особливу увагу присвячені проблемам соціальності праці з філософії, виконані на перехресті філософського та педагогічного знання, зокрема докторське дослідження Л. Єрмакової «Безперервна освіта: соціальна практика додаткової професійної освіти», присвячене розкриттю нових форм соціальності у сучасному суспільстві та можливостей системи освіти щодо їх реалізації та передачі наступним поколінням [147], а також кандидатські дослідження: В. Імакаєва «Освітня реальність: досвід соціокультурного проектування», де освітня реальність розглядається як соціальна матриця педагогічної діяльності, а соціальність особистості визначається як результат педагогічного впливу [175], та О. Новікової «Соціальне мислення і освітня парадигма», у якій розкрито суть соціального мислення як складової соціальності людини, що отримує розвиток та реалізацію, у першу чергу, у сфері освіти [337]. Названі дослідження дають нам уявлення про визначну роль освіти у становленні та розвитку соціальності людини, в них також поглиблено досліджується роль освітніх закладів як соціальних інститутів суспільства, що спеціально створені з метою передання соціального досвіду, формування соціальності молодого покоління.

Узагалі ж, простежується закономірність, за якою дефініція «соціальність» найчастіше зустрічається у тематиці та структурі як вітчизняних, так і російських наукових праць з філософії. Це пояснюється тим, що найбільш широкого розвитку та усталення досліджувана категорія здобула у межах філософського знання, де міцно увійшла до методологічної бази.

Сучасні російські вчені-філософи багато в чому продовжують марксистські традиції розгляду соціальності (соціокультурний рівень розуміння суті соціальності), що склалися у радянській соціальній філософії, наближаючи їх до проблем людської індивідуальності, розв’язання яких є назрілим у сучасних умовах гуманістичного суспільства (тобто до індивідного рівня). Критикуючи домінуючий до недавнього часу методологічний підхід до розуміння соціальності, І. Красавін зазначає, що філософські та соціальні науки досліджують окремі процеси й аспекти соціальності, але залишають осторонь питання про суспільство як «множину тіл – одиничних існувань індивідів і груп», вважаючи за краще бачити суспільство гомогенним як «суспільство взагалі», «людину взагалі» і поширювати запевне приватні властивості своїх об'єктів на весь простір соціальності А тим часом існування цих одиничних індивідів та груп і є основним серйозним предметом дослідження, оскільки воно поєднує в собі будь-які соціальні процеси й виступає їх єдиним суб'єктом [247, с. 25-37].

В. Кемеров, посилаючись на ідеї К. Альбуханової-Славської, розкриває проблему становлення соціальності через розгляд об’єктивної необхідності психічного як похідного із діалектики соціального та індивідуального, стверджуючи, що розшифровка цієї діалектики потребує обов’язкового звернення до становлення індивіда як суспільної істоти, до вивчення його «предметної діяльності» [210-212].

Російський філософ В. Орлов розглядає соціальність як нову якість, що виникає у процесі інтеграції сукупності спільних ознак великої кількості індивідів, позначаючи цей процес як акумуляцію змісту творчості людських істот [349-354]. Т. Васильєва та В. Орлов акцентують увагу на здатності людського суспільства до самовідтворення, відбудови власного буття шляхом напрацювання соціальності на ґрунті розгортання біологічної сутності людини, що розпочинається у ході онтологічного розвитку на рівні індивіда [66-67]. С. Батенін також вважає людину основним елементом суспільства й називає її індивідуальною суспільною істотою [28]. Подібний погляд філософів на індивіда як носія та виразника соціальної сутності суспільства склав основу нового, важливого у межах нашого дослідження, філософсько-методологічного підходу, що передбачає розуміння соціальності як властивості особистості, яка отримує індивідуальний розвиток у процесі онтогенезу кожної окремої людини й багато у чому залежить від її психофізичних можливостей, прагнень та потреб. Це дає підстави стверджувати, що шлях отримання соціальності та сама її суть в особистості, що має психофізичні обмеження, багато в чому є специфічною, що може бути визначеним у процесі порівняння її із соціальністю індивіда з нормальним рівнем здоров’я та розвитку.

Відзначимо, що розуміння соціальності як комплексу соціальних характеристик особистості, що розвиваються у процесі виховного впливу на людину у суспільстві, є достатньо розробленим у російській науці. Подібним чином цю проблематику розглядають не тільки філософи: Б. Паригін [364], М. Калашников, О. Калашникова [201-203], а й представники інших галузей науки, зокрема: соціальної педагогіки – А. Мудрик [309, с. 64; 310, с. 3;]. Учені вивчають проблему взаємодії особистості та суспільства у контексті входження людини у соціальне середовище через механізм пристосування-уособлення до соціальних цінностей, використовуючи термін «ідентифікація» для позначення цього двоєдиного процесу, результатом якого і є набуття людиною соціальності.

Як бачимо, окрім філософії, досліджувана категорія активно розробляється й у інших наукових галузях, про що свідчить, аналіз тем та структури російських дисертаційний з соціології, біології, психології тощо, де її згадування останнім часом відбуваються зі стабільною частотою, що свідчить про перманентний інтерес дослідників різних галузей науки до даної категорії.

Простежується звернення до досліджуваної дефініції й у межах педагогічної науки, де, кількість докторських наукових праць, що за тематикою та змістом пов’язані з проблемою соціальності, є найбільшою (за виключенням праць з філософії), хоча кандидатських досліджень з даної проблематики у процесі контент-аналізу виявлено не було. У названих дослідженнях висвітлюються питання діалектики процесів розвитку соціальності та індивідуальності особистості школяра в педагогічній теорії і практиці (А. Хузіахметов [528]), зокрема й в історичному аспекті (Н. Семенова [454]), висвітлення соціальності як сутнісної характеристики сучасної освіти (І. Мавріна [275]). У межах нашого дослідження особливий інтерес є визначені вченими уявлення про дитинство як антропологічну підставу розвитку індивідуальності та соціальності особистості у процесі виховання; положення про актуальність врахування в педагогічному процесі сучасних закладів освіти тісного взаємозв’язку процесів розвитку соціальності та становлення індивідуальності учнів, доцільності використання у навчанні та вихованні потенціалу соціального середовища для повноцінного формування особистості школяра. Значний інтерес становлять також обґрунтовані дослідниками методологічно-педагогічні основи соціальності освіти, зокрема, розкриття суті соціальності у контексті розгляду освітнього замовлення як відображення соціальних потреб держави, суспільства і особистості; визначені вченими: педагогічний вимір соціальності в сучасних освітніх системах, ієрархія освітніх систем як вираження соціальності освіти, роль соціального замовлення в проектуванні освітніх систем, виборі освітньої технології.

Як бачимо, у педагогіці проблема соціальності набула багатобічного та ґрунтовного висвітлення у трьох докторських наукових працях. Тоді як, в інших галузях знання, зокрема й у філософії, де кількість розробок учених, що містять поняття «соціальність» є більшою, часто ця дефініція згадується у контексті здатності людини до соціальної взаємодії без ґрунтовного висвітлення її змісту.

Семантичний аналіз назв та структури вітчизняних дисертацій свідчить, що у вітчизняній педагогіці та, зокрема, у соціальній педагогіці кандидатських та докторських досліджень, що безпосередньо пов’язані з проблематикою соціальності, поки не створено. Проте безумовний інтерес для нашого дослідження є докторська дисертація А. Рижанової, присвячена проблемам історико-педагогічного аналізу процесу розвитку соціальної педагогіки в соціокультурному контексті [423], якою поняття «соціальність» фактично введено до широкого наукового обігу вітчизняної соціально-педагогічної галузі. У дослідженні з високим ступенем повноти проаналізовано погляди російських учених – соціальних педагогів (В. Нікітін, Л. Мардахаєв, А.Брушлінський) на суть соціальності як результату соціального виховання, як здатності людини до взаємодії з соціальним світом, як індивідуального прояву соціальної природи людини. А. Рижанова зосереджується на розгляді соціальності як особистісної характеристики, комплексу соціальних якостей, цінностей, поведінкових стратегій людини, наголошуючи на необхідності розгляду поряд із «соціальністю» поняття «соціальні цінності», які є складовою частиною духовності людини – вищого прояву соціалізованості, а отже, і соціального виховання [423, с. 202].

Відзначимо, що останнім часом у вітчизняній та російській (де цей процес розпочався дещо раніше) соціальній педагогіці простежується активна розробка категорії «соціальність». Пояснюючи цей факт, наведемо думку С. Харченка, який зазначає, що вибудовуючи свій зміст на антропологічній основі, соціальна педагогіка виступає важливим регулятором відносин у системі «особистість-суспільство» [524, с. 5] і є, отже, безпосередньо пов’язаною із проблематикою становлення та розвитку соціальності людини як здатності особистості до соціальної взаємодії.

Перші згадування про соціальність у контексті розуміння її як результату соціального виховання належать російським ученим Л. Мардахаєву [288], В. Нікітіну [470], які наприкінці 90-х рр. ХХ ст. –початку ХХІ ст. розкривають цю дефініцію в авторських посібниках із соціальної педагогіки.

Дещо пізніше ця категорія почала вживатися й у вітчизняних джерелах: у згаданому вище докторському дисертаційному дослідженні та монографії А. Рижанової [286; 423], монографії С. Харченка [254], періодичних наукових виданнях (Т.Алексєєнко, Н.Лавриченко, О. Рассказова, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко [9, С. 7-9; 257, с. 7-11; 365, с. 4-13; 410, с. 229-235; 411, с. 166-175; 412, с. 119-128; 414, с. 170-177; 415, с. 176-182; 424, с. 240-245; 521, с. 4-13; 522, с. 179-186]) та ін. Слід відзначити, що семантичний зміст застосування вітчизняними вченими досліджуваної дефініції є дещо різним: якщо А. Рижанова, як і російські вчені, бачить у соціальності результат соціального виховання, С. Харченко, спираючись на погляди соціологів (В. Москаленко [306, с. 17]) у монографії [524] згадує її у контексті дослідження процесу соціалізації, хоча у пізніших публікаціях [521, с. 4-13] все ж уточнює, що соціальність виступає насамперед результатом керованої її складової. У цілому ж, це може свідчити про приховану дискусійність питання, що, як відзначає Л. Штефан, є взагалі притаманною соціально-педагогічній науці [552, с. 9-10], й потребує подальшого наукового обговорення та більш чіткого обґрунтування.

Вивчення довідкової літератури з соціальної педагогіки демонструє наявність поняття «соціальність» у категорійній канві науки. Згадана категорія зустрічається далеко не у кожному словнику, довіднику, енциклопедії з соціальної педагогіки (із більш ніж десяти переглянутих словників вона містилася лише у трьох), що свідчить про те, що її розробка у соціальній педагогіці перебуває на початковій стадії. Як приклад стрімкого розвитку зазначеної категорії у понятійному апараті вітчизняної науки є видана 2012 року «Енціклопедія для фахівців соціальної сфери» за загальною редакцією І. Звєрєвої, де розкриттю поняття «соціальність» присвячено грунтовну статтю, автором якої є А. Рижанова [146, с. 98-101].

Аналіз авторефератів захищених останнього часу дисертаційних досліджень із соціальної педагогіки довів, що у практичному аспекті соціальність як інтегрований результат соціального виховання почала одержувати практичне вивчення у якості критеріїв експериментальних досліджень (І. Курліщук, Ю. Лисенко, Т. Швець [228; 262; 540]). Дослідники визначають за змістом та досліджують емпірично такі складові соціальності: когнітивну – соціальні знання, досвід; емоційно-ціннісну – соціальні цінності, якості; практично-діяльнісну – поведінка в суспільстві.

Отже, аналіз тематики та змісту публікацій, монографій, дисертацій останніх років дозволяє зазначити, що простежується виразна тенденція щодо актуалізації категорії соціальність у науковому обігу різних наук, її входження до дослідницької проблематики нових галузей знання, зокрема соціальної педагогіки.

Нині необхідним є визначення специфіки розвитку соціальності різних соціальних суб’єктів, зокрема дітей з особливостями здоров’я і розвитку та їх оточення, у різних соціальних середовищах, зокрема в умовах інклюзивної освіти, з позицій соціальної педагогіки.

**1.3. Актуальні питання розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти**

Проблематика інклюзивної освіти є безумовно взаємопов’язаною з питаннями соціальної допомоги, реабілітації, адаптації навчання та виховання і взагалі ставлення суспільства до дітей з інвалідністю. Наукою та суспільною практикою вироблено значну кількість підходів до теоретичного осмислення й вирішення проблем осіб з обмеженими можливостями, які, на думку О. Холостової та Н. Дементьєвої, створювалися у проблемному полі двох концептуальних методологічних підходів до розуміння суті соціальної взаємодії: з погляду соціоцентристських теорій і на теоретико-методологічній платформі антропоцентризму [526, с. 11]. Перший, засновниками якого виступають Е. Дюркгейм, К. Маркс, Г. Спенсер, Т. Парсонс, відбиває погляд на проблеми індивідуального розвитку інвалідів з позицій домінуючої суспільної необхідності, другий, що розроблявся у працях Г. Андреєвої, Л. Виготського, Ф. Гіддингса, І. Кона, А. Мудрика, Ж. Піаже, Ж. Політцера, Г. Тарда, Ю. Хабермаса, Е. Еріксона та інших учених – визначає гуманістичний погляд на людину з особливостями здоров’я, як на особистість, що потребує індивідуальної підтримки та піклування. Уважаємо, що становлення зазначених підходів відбиває загальну динаміку розвитку соціальності (у широкому розумінні – як суспільно-індивідуальної властивості) усієї світової спільноти, що позначилася й на модифікації наукової думки, зміщенні акцентів з розгляду соціального розвитку особистості як детермінуючого індивідуальний розвиток, що формує конформістський тип соціальності, на розуміння соціальності людини, у тому числі з інвалідністю, як гармонійного сполучення індивідуального та суспільного в людини, що забезпечує розвиток в людині соціальності творчого суб’єкта.

Цю думку підтверджують і вище названі дослідники, зазначаючи, що аналіз соціальних проблем інвалідів отримував розвиток у площині наукових концепцій більш повного рівня узагальнення суті цього соціального явища – концепціях соціалізації. Оскільки суспільна допомога людям з інвалідністю важлива не тільки сама по собі, а як засіб інтеграції осіб з обмеженими можливостями в соціум, як механізм створення рівних можливостей для осіб з інвалідністю, для того щоб вони стали соціально затребуваними [526, с. 11-12].

А. Шевцов визначає ще більш широкі підстави для суспільних перетворень, зазначаючи, що моделі інвалідності та реабілітаційна парадигма є універсальними суспільними інваріантами, які не залежать від форм правління, територіально-адміністративного устрою та національної приналежності країни, вони є функціоналами від багатопараметричного поля економічних, соціально-політичних та культурних чинників цивілізаційного розвитку [541, с. 46].

Отже, стверджуємо, що розвиток проблематики, пов’язаної з інвалідністю як суспільним явищем детермінується процесом історичної зміни соціальності як соціокультурної спільності соціальних знань, поглядів, дій, ціннісних установок та переконань значної кількості людей, що складають суспільство, а аналіз становлення інклюзивного підходу до вирішення соціальних проблем дітей з обмеженими психофізичними можливостями розкриває зміст та перспективи розвитку нової соціальності сучасного суспільства, що й визначатиме розвиток соціальності кожного її члена, зокрема й учнів в інклюзивних умовах навчання.

До категорії людей, розвиток соціальності яких потребує особливої суспільної та наукової уваги, належать особи з обмеженими можливостями психофізичного розвитку. Кількість таких осіб нині, у зв’язку із загальним погіршенням стану здоров’я населення, неухильно зростає як в Україні, так і в усьому світі.

Традиційно питання інтеграції осіб із вадами здоров’я у суспільство досліджуються українськими та російськими вченими у медичному та медико-соціальному аспектах (І. Каткова, В. Кузнєцов, В. Огнєв, М. Міщенко, О. Міщенко, С. Саричева, О. Чабан та інші). Медико-соціологічний моніторинг здоров’я в Україні та Росії проводять А. Андрух, С. Григор’єв, Л. Гуслякова, І. Журавльова, О. Селезньова та інші дослідники. Інституціональному аналізу проблем здоров’я присвячені праці Р. Волинець, О. Кириленка, О. Хаустової та інших авторів.

Медична статистика свідчить, що в нашій країні захворюваність населення вже декілька років залишається катастрофічно високою: за даними 2005 року на 100 тисяч населення припадає 122,5 тис. звернень до лікарів у зв’язку з хворобами [488, с. 45]. У щорічній доповіді Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні відзначається, що у 2010 р. порівняно з 2005 р. зросла на 19 % підліткова захворюваність за всіма класами хвороб, до того ж, найвищий рівень захворюваності простежувався у Київській, Харківській, Вінницькій областях та м. Києві [304, с. 39]. Погіршення стану здоров’я призводить до зростання рівня інвалідизації значної частини населення, що, у свою чергу, веде до виокремлення людини з суспільного життя, позбавлення можливості повноцінної самореалізації та соціальної адаптації.

На думку вчених (Д. Зелінська, І. Камаєв, М. Позднякова, Т. Черняєва, С. Харіт, О. Лакоткіна, Ю. Кощеєва та ін.), згадані проблеми найбільш гостро постають у період соціально-економічної напруженості, коли соціально незахищені верстви населення зазнають особливо негативного впливу цілої низки екологічних, економічних, соціальних чинників.

Велике занепокоєння у дослідників викликає стан здоров’я дитячого населення України. Моніторинг показників стану здоров'я дітей (В. Весельський, Н. Медведовська, К. Кульчицька та ін. [73, с. 5-10]) висвітлює стійку тенденцію до збільшення захворюваності (на 11,4 %) і поширеності хвороб (на 13,2 %) серед дітей. У медичній літературі (С. Даньшова, В. Доскін, С. Ісаков, С. Конова, З. Макарова, Б. Павлюк, К. Печора, В. Полунін, Г. Сахно, І. Сирніков, Л. Чичерін та ін.) відзначається зростання частоти вроджених і спадкових захворювань; підвищення кількісного показнику щодо дітей, народжених із травмами й патологією центральної нервової системи; постійне збільшення хронічних форм патології тощо.

Такі дослідження дозволяють визначити тенденції щодо стану здоров’я молодого покоління, розкрити чинники інвалідизації дітей та молоді. Підкреслимо, що найбільш загрозлива динаміка зменшення рівня здоров’я дітей прийшлася на період гострої соціально-економічної нестабільності нашої держави (початок ХХІ ст.), хоча й нині виявлені у статистичних дослідженнях 5-ти – 10-ти-річної давнини тенденції продовжують залишатися актуальними у нашій країні. До того ж, саме у період загострення соціально-медичних проблем, пов’язаних зі здоров’ям молодого покоління, народилися ті діти, що тепер складають контингент середніх загальноосвітніх шкіл.

За даними досліджень, особливо помітними виявилися тенденції погіршення здоров’я дітей, які мешкають у зонах інтенсивного забруднення атмосфери, зокрема, Південно-Східного (промислового) району, де дитяча захворюваність на 24% вище, ніж у Західному районі. У дітей-мешканців таких зон чітко простежуються несприятливі тенденції щодо параметрів фізичного розвитку: зниження темпів росту, дефіцит морфологічних та відставання функціональних показників від вікових норм, підвищення рівня загальної захворюваності, «хронізація» хвороб [488, с. 42]. Проведене медиками динамічне спостереження процесу формування рівня здоров’я одних і тих же дітей з 2000 р. і протягом наступних 5 років показало, що у забруднених районах втрати здоров’я складали від -11,0% до -29,1%; в той час як у відносно чистих районах становили – від -5% до +4,3%. Ризик погіршення стану здоров’я у дітей, що проживають на територіях з високим ступенем денатурації навколишнього середовища, в 1,7 разів вищий, ніж у дітей з відносно чистих районів України [488, с. 45].

У щорічній доповіді Президентові України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні підкреслюється, що за час навчання у загальноосвітньому навчальному закладі школярі втрачають щонайменше третину свого здоров’я. Зокрема погіршуються зір (в 3 рази), слух (1,3), постава (4,6), зростає кількість випадків захворювань нирок (1,5), на хвороби органів травлення (2,5), нервової системи (2), збільшується частота хвороб ендокринної залози (2,5) [304, с. 39].

У цілому, відзначені вченими тенденції зменшення рівня здоров’я мешканців України та особливо промислових її регіонів, є досить стабільними, і їх актуальність на момент написання цієї роботи залишається незмінною. Стійка динаміка погіршення стану здоров’я населення, особливо дитячого, призводить до інвалідизації значної частини громадян (так, за 15 років з 1987 р. – час відносної соціально-економічної стабільності – в Україні кількість людей, що мають статус інвалідів, збільшилася вдвічі – до 2,65 млн. осіб, з них 168,12 тисяч дітей, що становить 1,6 % від усього дитячого населення [33, с. 207-211; 95]), унеможливлює нормальний індивідуальний та соціальний їх розвиток, набуття соціальності при відсутності спеціально створених у суспільстві, зокрема, у такому важливому соціальному інституті, як освіта, сприятливих умов. За даними, наведеними О. Василенко, Г. Гребенюком, П. Гребенюк, В. Росіхіним, в Україні на 2007 р. мешкало понад 162 тис. дітей-інвалідів; у посібнику даних авторів відзначається також, що щорічно їх кількість збільшується на 10 тис. осіб і понад 154 тис. з них – діти з уродженими вадами розвитку [312, с. 6]. Серед причин дитячої інвалідності Р. Моїсеєнко, В. Мартинюк відзначають, окрім уроджених вад, хвороби нервової системи, розлади психіки та поведінки, хвороби ока, вуха, органів дихання та ендокринної системи [302, с. 7].

Зазначене вище актуалізує дослідницький інтерес до вивчення різних аспектів існування, розвитку, інтеграції у суспільство людей з проблемами здоров’я, зокрема інвалідизованої частини населення в різних галузях наукового знання.

Проблеми соціалізації та адаптації осіб з вадами здоров’я, хоч і не як самостійний предмет наукового аналізу, все ж знайшли відображення у працях учених, присвячених дослідженню інших соціальних явищ і освітніх процесів: стратегій реформування освіти (В. Андрущенко, В. Астахова, В. Бакіров, Л. Бєлова, Л. Герасіна, М. Євтух, В. Кремінь), ціннісних орієнтацій (О. Балакірєва, Є. Подольська, А. Ручка, Л. Сокурянська), адаптації, соціалізації та самоменеджмету (В. Карпічев, М. Лукашевич, К. Михайльова, Н. Чибісова, Н. Шевченко). У дослідженні російської вченої Т. Новикової досліджено організаційно-економічний аспект забезпечення дошкільної спеціальної (корекційної) освіти дітей з обмеженими можливостями здоров’я [338].

Сукупність захисних стратегій та компенсаторних прийомів, які виробляє людина з проблемами здоров’я як реакцію на вплив з боку соціального середовища, розглядається у соціології як «стиль життя», що розуміється вченими по-різному. Як індивідуально-особистісну форму прояву усталеного, типового у суспільстві, як своєрідне відбиття мікросередовища аналізують стиль життя Н. Паніна, О. Андрос та інші дослідники. Схеми відчуття особистісного і колективного місця у стратифікаційних порядках досліджують Г. Дилигенський, І. Нечитайло, Г. Бурова та інші. Мотивація й потреби осіб з функціональними обмеженнями здоров’я стали предметом досліджень М. Хижняк, А. Нагорної, О. Білослюдової та Т. Латишевої.

Слід відзначити, що у вітчизняній соціальній науці не надається достатньої уваги проблемам самореалізації людей з функціональними обмеженнями. Перспективи розробки цієї актуальної проблеми лише накреслюються у працях Т. Альошиної, Ю. Блінкова, В. Бондаря, Д. Конопліцької, І. Пінчук, П. Таланчука, С. Толстоухової, А. Шевцова, де запроваджується комплексний підхід до освіти і соціальної реабілітації інвалідизованих осіб. Проблемам інтеграції осіб з вадами здоров’я присвячені праці З. Багатової, Т. Добровольської, Д. Зайцева, А. Мірошниченко, Н. Шабаліної та інших.

Спеціальне дослідження, яке охоплює цілий комплекс проблем людей з особливими потребами в Україні з позицій соціології, представлено у вітчизняному докторському дослідженні О. Дікової-Фаворської, що містить результати розробки змістовних атрибутів нової галузі соціологічного знання – соціології інвалідності.

Інвалідизація розглядається вченою [132, с. 374] як соціальне явище, що супроводжується стійкою втратою працездатності, тому інвалідність має не тільки медичне, а й соціально-економічне значення, впливаючи через неблагополуччя однієї людини на стан усього суспільства. Ураховуючи нечіткість чинних базових категорій щодо інвалідизації (до опису цієї проблеми застосовуються поняття «вроджені аномалії у розвитку», «втрата здоров’я», «недуга», «порушення», «обмеження життєдіяльності», «абл.но недостатнiсть», «фізичні відхилення у здоров’ї», «недієздатність» тощо), О. Дікова-Фаворська пропонує авторське обґрунтування суті інвалідності, яке дозволяє трактувати її як абл. абл.но дезадаптацiю, що обумовлена абл.но п захворюваннями чи абл.но педа станами i значно обмежує абл.но п включення людини в адекватнi до її вiку виховнi i педагогiчнi процеси, у зв’язку з чим вона потребує абл.но п догляду, допомоги й нагляду [132, с. 374].

Цікавий у межах дослідження соціальності людей з психофізичними вадами підхід авторки відображається у тому, що при окресленні проблемного поля інвалідизації як соціального явища, дослідниця підкреслює, що його больовими точками є соціальні та фізичні умови життя людей, а саме: психологічний клімат оточення, наявність безбар’єрної інфраструктури, якість організації життя, побуту, навчання, праці, відпочинку, медичних послуг тощо.

О. Дікова-Фаворська наполягає на необхідності забезпечення умов успішної інтеграції інвалідів у суспільство, а серед основних моделей інвалідності акцентує увагу на моделі «культурний плюралізм», що характеризує інвалідність як проблему нерівних можливостей і орієнтується на всі засоби ліквідації фізичних і психологічних бар’єрів у соціальному середовищі. На думку авторки, саме сфера соціальної роботи, а не медичний аспект, є основною сферою, де люди з особливими потребами одержують необхідні умови для соціальної адаптації, реабілітації та інтеграції в суспільне життя [132, с. 375].

Соціально-психологічний аспект проблеми висвітлено в наукових працях О. Асмолова, Т. Гребенюк, І. Расюка, М. Семаго, О. Усанової та аб., психологічний – у дослідженнях Т. Комар, Е. Тихої Є. Клопоти, Т. Лазоренко та аб. Із соціокультурних позицій реабілітацію осіб з обмеженням життєдіяльності розглянуто О. Молчан; виховання цієї категорії дітей простежено О. Вержиховською, Л. Погрібною, О. Хорошайло; навчання – Н. Воловик та аб.

Увагу дослідників зосереджено переважно на вивченні доступності вищої освіти для інвалідів (О. Ярська-Смірнова, П. Романов та аб.), використання дистанційного навчання у професійній підготовці людей з особливими потребами (С. Андрійчук, К. Ощепкова, Д. Шевченко), навчальних програм для людей з функціональними обмеженнями та особливостей позааудиторної роботи з ними (О. Горошко, З. Матвієнко, А. Якимчук та аб.).

Питання профорієнтації осіб з інвалідністю стали предметом досліджень Г. Мулярчук, Г. Онкович, Л. Храпиліної, Р. Кравченко, С. Кавокіна, К. Бондарчука. Технологічні аспекти освіти знайшли своє відображення у працях М. Бірюкової, Н. Долматової, В. Подшивалкіної, О. Скідіна та інших дослідників.

Слід відзначити, що в педагогічному плані проблеми освіти та виховання осіб з психофізичними особливостями найбільш повно висвітлені у корекційній педагогіці, де, окрім численних кандидатських наукових праць щодо дидактичної корекції різних сфер особистості (В. Грицюк, І. Дмитрієва, О. Качуровська, О. Нізевич, С. Притиковська, В. Сиротюк, Г. Хворова, К. Яримбаш), розумового розвитку та навчання осіб з проблемами здоров’я (Л. Кашуба, С. Кульбіда, О. Литовченко, С. Литовченко, О. Мартинчук, О. Савченко, Н. Сухоніна, О. Чеботарьова), виховання (В. Ерніязова, І. Кузава, О. Хоптяна), фізичної реабілітації, корекції та стимулювання рухової активності засобами фізичної культури (І. Бабій, В. Дичко, М. Желізний, О. Зінов’єв, Ю. Картава, В. Кемкіна, В. Ковиліна, О. Кириленко, О. Колишкін, Я. Коштур, А. Кравченко, Н. Кукса, Г. Кучеренко, Н. Лещій, Л. Мороз, М. Моча, І. Омельянович, Д. Силантьєв, О. Форостян, О. Шевченко), формування життєвих вмінь, навичок, компетентностей, самосвідомості, культури та норм поведінки (К. Глущенко, І. Григор’єва, Л. Дробот, О. Кочан, В. Ляшенко, В. Нечипоренко, О. Позднякова, Г. Савіцька, Л. Савчук, С. Холодов), підготовки до входження у соціальну, зокрема освітню та професійну сфери (Ю. Долинний, А. Ібрагімова, Л. Лопатко, І. Матющенко, Н. Пахомова, К. Рейда, О. Тельна), здійснено цілу низку докторських досліджень (Ю. Вихляєв, І. Ляхова, Л. Куненко, А. Шевцов, Д. Шульженко), присвячених висвітленню методологічних засад навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей та молоді з обмеженням життєдіяльності.

Зазначені наукові праці містять важливу інформацію з питань теорії навчання, виховання та розвитку дітей з обмеженнями здоров’я в педагогічному середовищі. Проте усе частіше дослідники відзначають недостатність розгляду проблем становлення та розвитку дітей з психофізичними вадами лише у колі спеціально педагогічних проблем.

Узагальнений аналіз поглядів учених дозволяє стверджувати, що, хоч на сьогодні у педагогічній науці найбільш розробленою її складовою частиною стосовно дітей з обмеженими можливостями є корекційна педагогіка, де створені, теоретично обґрунтовані, апробовані основи її спеціальної дидактики, наочних методик, розроблений значний дидактичний, методичний, технологічний інструментарій, дослідження кола проблем інвалідизованого дитячого населення має вивчатися та вирішуватися через інтеграцію різних галузей наукового знання. У межах нашого дослідження це означає, що при аналізі наукової літератури в галузі спеціальної педагогіки, як і інших видів наукового знання, слід обов’язково виявляти її соціально-педагогічний потенціал.

У процесі дослідження проблеми розвитку соціальності дітей з обмеженнями здоров’я, слід виходити з її загальнонаукового, зокрема абл.но педагогічного, характеру, тобто необхідності цілісного підходу до вирішення завдань соціального виховання дітей з обмеженими можливостями, залучення їх до різних видів суспільної активності. Це означає, що для власне соціально-педагогічного дослідження істотне значення мають фундаментальні наукові знання всіх наук, що вивчають закономірності процесу дітей з обмеженими можливостями. Водночас, аналіз цих знань матиме вибірковий, аспектний характер й здійснюватиметься в контексті вирішення конкретних соціально-педагогічних завдань, а не повторювати відомі педагогічні аксіоми. Такий аналіз має виходити з положення про переважання у процесі соціального розвитку особистості інституціональності – «іманентно притаманної властивості соціального світу, що організовує людське життя у суспільстві» [360, с. 12-23]. У сучасному світі особливу роль у процесі інституалізації відіграють заклади освіти – важливі соціальні інститути, спеціально створені суспільством для передачі наступним поколінням позитивного соціального досвіду, суспільних цінностей, необхідних у житті знань, умінь, навичок.

Про поступову еволюцію суспільної та освітньої парадигми інвалідності свідчить, зокрема, зміщення акцентів сучасних наукових досліджень, націлювання їх на проблематику, що охоплює широке коло питань, пов’язаних з побудовою системи навчання, виховання та розвитку молодого покоління на нових інклюзивних основах. Виходячи з сучасних тенденцій щодо необхідності посилення достовірності оглядових досліджень, спрямованих на встановлення рівня розробленості проблеми, наслідуючи О. Адаменко [6], застосуємо до всього масиву інформації, пов’язаного з проблематикою нашого дослідження, контент-аналіз.

Контент-аналіз тем дисертаційних досліджень, зокрема, у галузі педагогіки на предмет виявлення дефініції «інклюзивна освіта», а також цілісних смислових абзаців, частин текстів, пов’язаних з досліджуваною нами проблематикою, дозволяє з високим ступенем об’єктивності підтвердити зазначені тенденції у науковій думці. Як показано вище, розробка питань інклюзивної освіти є традиційно тісно взаємопов’язаною з проблемою навчання, виховання, розвитку, соціальної інтеграції людей з особливими потребами. Значна теоретично-методична база й різноаспектний аналіз питань освіти, виховання та вирішення соціальних проблем людей з обмеженими психофізичними можливостями, здійснений у межах цілого комплексу гуманітарних наук, потребує системного осмислення для розгляду проблеми інклюзивної освіти під новим кутом зору, в аспекті сприяння включенню дітей з обмеженням життєдіяльності до суспільного життя, розв’язання практичних завдань розвитку їх соціальності в процесі отримання освіти та виховання.

Кількісний та якісний аналіз наукових праць з названої проблеми, що зберігаються у вітчизняних бібліотечних фондах, показує, що вона є досить добре дослідженою (Рис. 1.2).



**Рис. 1.2. Кількісний розподіл наукових праць, присвячених проблемам людей з обмеженими можливостями (за роками захисту)**

Як бачимо, у вітчизняній науці останнім часом простежується підвищення рівня розробленості та певна позитивна динаміка щодо кількості досліджень з цієї тематики.

Нами було простежено розподіл наукових праць щодо навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами за спеціальностями, у межах яких вони розроблялися (табл. 1.1).

*Табл. 1.1*

**Кількісний розподіл наукових праць, присвячених розгляду тем, пов’язаних з досліджуваною проблематикою, за спеціальностями**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Шифр, спеціальність | Загальна кількість наукових праць | | | |
| кандидатські дослідження | | докторські дослідження | |
| кількість | % | кількість | % |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки | 4 | 4,8 | - | - |
| 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров’я) | 2 | 2,4 | - | - |
| 13.00.03 – корекційна педагогіка | 55 | 66,3 | 2 | 2,4 |
| 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти | 2 | 2,4 | - | - |
| 13.00.05 – соціальна педагогіка | 9 | 10,8 | 1 | 1,2 |
| 13.00.06 – теорія, методика та організація культурно-просвітньої діяльності | 1 | 1,2 | - | - |
| 13.00.07 – теорія і методика виховання | 4 | 4,8 | - | - |
| 14.02.03 – соціальна медицина | 1 | 1,2 | - | - |
| 19.00.01 – загальна психологія, історія психології | 1 | 1,2 | - | - |
| 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія | 3 | 3,7 | - | - |
| 19.00.08 – спеціальна психологія | 1 | 1,2 | - | - |

Дані, подані у таблиці, дозволяють дійти висновку, що проблеми освіти та виховання осіб із психофізичними особливостями розробляються у різних наукових галузях, серед яких провідною є педагогічна. Визначальним є факт, що в педагогічному плані проблеми освіти та виховання осіб із психофізичними особливостями традиційно найбільш повно висвітлювалися у межах корекційної педагогіки (до цієї спеціальності належить 66,3 % від загальної кількості захищених із досліджуваної проблематики дисертацій). Якісний аналіз проблематики захищених з цієї спеціальності кандидатських наукових праць дозволяє розподілити увесь масив інформації, присвяченої вирішенню проблем дітей з особливими потребами, на змістові блоки, що вміщують праці з:

* дидактичної корекції різних сфер особистості (16 % від усіх захищених у межах корекційної педагогіки досліджень з цієї проблематики);
* розумового розвитку та навчання осіб з проблемами здоров’я (16 %);
* фізичної реабілітації, корекції та стимулювання рухової активності засобами фізичної культури (41 %);
* виховання (6 %);
* формування життєвих умінь, навичок, компетентностей, самосвідомості, культури та норм поведінки (20 %);
* підготовки до входження у соціальну, зокрема освітню та професійну сфери (14 %).

Як бачимо, питанням, пов’язаним з вихованням, соціальною адаптацією та соціалізацією дітей з інвалідністю, присвячено близько половини дисертаційних досліджень, що є додатковим свідченням їх актуальності.

У докторських дисертаціях, що складають приблизно 10 % від усіх захищених у межах корекційної педагогіки досліджень проблем дітей з особливими потребами, висвітлюються методологічні засади навчання, виховання, розвитку й дидактичної корекції функціонального стану дітей та молоді з обмеженням життєдіяльності.

Серед праць, які мають особливий інтерес для нашого дослідження, слід відзначити докторські дисертації А. Колупаєвої «Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади» (2007 р.) [225] та А. Шевцова «Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності» (2009 р.) [542], що віддзеркалюють новітні тенденції дослідження проблематики інвалідності націлені на розбудову системи інклюзивної освіти.

У дисертаційному дослідженні А. Колупаєвої закладено значні інтеграційні основи для розгортання процесів інклюзії дітей з особливостями здоров’я й розвитку в систему освіти. А саме: обґрунтовано теоретико-методологічні підходи до інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади; викладено результати аналізу й узагальнення відповідних психологічних і педагогічних досліджень; систематизовано наукові дані з проблем інтеграції дітей з особливостями розвитку в загальноосвітній простір; розкрито сучасні наукові підходи до цього процесу та системно проаналізовано міжнародне законодавче, нормативно-правове його забезпечення.

Авторкою також обґрунтовуються теоретичні основи та організаційно-педагогічні умови залучення дітей з особливостями психофізичного розвитку до загальноосвітніх навчальних закладів, пропонується цілісна модель інклюзивного навчання означеної категорії дітей, яка на сучасному етапі є стрижнем процесу їхньої інтеграції в соціум.

А. Шевцов досліджує освітні основи феномена комплексного соціального реабілітування осіб з інвалідністю, розкриваючи теоретичні та практичні проблеми моделювання, створення та функціонування реабілітаційних систем у контексті розбудови нового інклюзивного суспільства, створення системи освіти, що передбачає навчання та виховання дітей особливими освітніми потребами разом зі своїми здоровими однолітками. Значну увагу дослідник присвятив питанням висвітлення історичних та соціокультурних засад розвитку проблеми інвалідності, аналізу сучасного стану та перспектив розвитку питань освіти та соціального становлення людей з інвалідністю у контексті неосоціальної моделі інвалідності.

Окрім зазначених вище ґрунтовних досліджень проблеми інвалідності, виконаних у русі корекційно педагогічних розвідок, згадані проблеми висвітлювалися в історичному аспекті (12 % від загальної кількості відповідних наукових праць), де дослідженню підлягали теорія та практика корекційного навчання осіб з обмеженими можливостями, їх соціально-педагогічної підтримки, становлення та розвиток мережі закладів для дітей, які потребували захисту, підтримки та корекції розвитку (М. Супрун, В. Шевченко, В. Шпак, Т. Янченко та ін.).

Останнім часом проблеми дітей з обмеженими можливостями досить широко висвітлюються й у соціально-педагогічному аспекті, у межах якого виконано низку досить близьких до кола питань, які охоплює наше дослідження, кандидатських праць (Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мірошниченко, П. Плотнікова, Т. Соловйова, М. Чайковський та ін.), переважно присвячених висвітленню теорії та практики соціально-педагогічної роботи з молоддю та сім’ями дітей з обмеженими психофізичними можливостями, а також одне докторське дослідження (С. Тесленко), зосереджене на висвітленні особливостей теорії і практики соціально-педагогічної підтримки цієї категорії осіб у промисловому регіоні.

Особливо цінними для нашого дослідження є праці авторів, що безпосередньо пов’язані з висвітленням питань інклюзивного навчання – широкого включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів дітей з обмеженими психофізичними можливостями у контексті пошуку нових прогресивних шляхів їх інтеграції у суспільство. Семантичний аналіз тем дисертаційних досліджень у галузі педагогіки на предмет виявлення дефініції «інклюзивна освіта» показав, що у вітчизняній науці безпосередньо інклюзивному навчанню присвячено лише окремі, досить різнопланові наукові праці, наприклад кандидатські дослідження: Л. Будяк [53], де розглядаються організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі; М. Захарчук, що спрямоване на вивчення проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Канаді та США. У цілому, представленість наукових досліджень, у темі та змісті яких безпосередньо вербалізується поняття «інклюзивна освіта», складає незначну частку від загальної кількості опрацьованих нами у процесі аналізу вітчизняних наукових праць, присвячених проблемам дітей з особливими потребами. Хоча, слід зазначити, що банк таких праць неухильно поповнюється.

Отже, за результатами контент-аналізу стверджуємо, що у вітчизняних наукових дослідженнях останнім часом усе більш значна увага надається дослідженню проблем навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами, хоча поки часто без вербалізації понять «інклюзія» та «інклюзивна освіта». Проте й безпосередньо проблематика інклюзивної освіти має усе більш широке висвітлення.

У Росії нині ця проблематика представлена у темах та структурі дисертаційних досліджень значно повніше.

Термін «інклюзія» є міждисциплінарним, а тому досліджується у різних науках. У цілому, аналіз електронного ресурсу Російської державної бібліотеки показує наявність значної кількості джерел (більше 150), що містять у темі та структурі досліджуваний термін. Найбільш часто це поняття зустрічається у тематичній структурі досліджень з фізико-математичних та філологічних наук, де, хоч його суть, формально й розуміється етимологічно близько до контексту нашого дослідження (інклюзив – у загальному сенсі визначається у довідковій літературі [436; 472; 507; 508; 515] як «включення»), у цілому, розробка змісту поняття є досить далекою від досліджуваної нами наукової проблематики. Це пояснюється як широтою розуміння змісту дефініції «інклюзія», так і тим, що зазначені наукові галузі не є спорідненими педагогіці, а тому ми не стали зосереджуватися на їх аналізі.

Натомість, нашу увагу привернуло використання терміну «інклюзія» у наукових дослідженнях щодо вирішення соціальних проблем маргіналізованих верств населення. Одержані у процесі аналізу наукових джерел факти свідчать, що тематична структура праць учених щодо проблем людей з обмеженими можливостями та інших категорій людей, що є жертвами несприятливих умов соціалізації, містить у собі стабільну понятійну пару «інклюзія-ексклюзія», яким присвячена ціла низка досліджень зі спеціальностей: «соціальна структура, соціальні інститути і процеси», «соціальна філософія», «соціологія культури, духовного життя», «політичні інститути та процеси (політичні науки)». Таких з 2004 р. знайдено близько 40, переважна більшість якмх датовані 2009-11 рр. Для нашого дослідження особливо цікавими є праці: Д. Зайцева, у якій висвітлюються питання соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями (2004 р.) [159]; Н. Москвичової, де з позицій соціально-філософського аналізу розглядаються альтернативні моделі соціалізації дітей-інвалідів у сучасному суспільстві (2007 р.) [307]; І. Донкан, присвячена вивченню проблеми соціальної ексклюзії сімей, що мають дітей-інвалідів (2010 р.) [138]; С. Фурсова, у якій розглянуто політологічний аспект державної політики Російської Федерації в галузі соціальної інтеграції інвалідів (2011 р.) [519]; а також Л. Прохорової – щодо подолання соціальної ексклюзії маргіналізованих груп населення, на прикладі людей похилого віку [401].

Широко представлені у російській науці дослідження, які у темі та структурі містять словосполучення «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання». Серед таких відзначаються праці з різних наукових галузей.

Так, у межах соціології інтерес для нашого дослідження мають роботи: Л. Аннікової з питань соціальної освіти в умовах соціокультурної інтеграції дітей з інвалідністю у суспільство (2011 р.) [14]; А. Чигириної щодо висвітлення значення інклюзивної освіти дітей-інвалідів з важкими фізичними порушеннями як фактора їх соціальної інтеграції (2011 р.) [535]; М. Тавакаловової з питань соціально-психологічного забезпечення інклюзивного навчання інвалідів бойових дій (2006 р.) [496]; І. Россіхіної, де розглядаються проблеми соціальної інклюзії студентів як функції установ середньої професійної освіти (2010 р.) [438]; Т. Кочетової, що зосереджується на дослідженні додаткової освіти інвалідів в контексті соціальних трансформацій (2007 р.) [243];

Окремі дослідження у галузі економіки також є цікавими у контексті розкриття різних аспектів досліджуваної проблеми. Зокрема, особливий інтерес становить праця С. Кондратьєвої щодо розкриття механізмів управління інноваційним проектом з упровадження інклюзивної моделі освіти у ВНЗ (2010 р.) [234[]](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/artjuschenko.html).

Широко представлені дослідження щодо інклюзивної освіти у педагогіці. Це, зокрема, праці: Н. Артюшенко, де висвітлено організаційно-педагогічні умови навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я засобами інклюзивної освіти (2010 р.) [17[]](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/artjuschenko.html); Т. Михайлової, у якій розглянуті основи соціально-педагогічного супроводу студентів з особливими адаптивними можливостями у процесі здобуття середньої професійної освіти (2008 р.) [299]; Н. Бурикіної щодо висвітлення соціально-педагогічної підтримки учнів з особливими проблемами у загальноосвітній школі (2004 р.) [54]; О. Вахромєєвої, у якій розглянуті педагогічні умови організації роботи з підлітками з обмеженими можливостями здоров'я на уроці музики (2009 р.) [70].

Тісно взаємопов’язаними із досліджуваною проблематикою є й ті наукові праці, які містять у тематичній структурі поняття «інтеграція», що у змісті робіт часто сполучається або порівнюється з терміном «інклюзія». Низку таких досліджень виконано в галузі соціології та політології. Серед них є ті, що відбивають загальні тенденції та проблеми включення людей з інвалідністю (В. Ткаченко [506], С. Фурсов [519]), зокрема й дітей з обмеженими можливостями (Д. Зайцев [159]), у сучасне суспільство, лише торкаючись питань освітньої інтеграції. А є й ті, що безпосередньо висвітлюють роль освіти як соціального ресурсу інтеграції в суспільстві, де відбуваються стрімкі соціальні трансформації (Н. Нікітенко [330]).

Більш повно інтеграційні процеси в освіті розкриваються у наукових працях з педагогіки, хоч таких робіт небагато. Зокрема становить значний інтерес для нашого дослідження розроблена російськими дослідниками муніципальна модель інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями на основі системно-комплексного підходу (С. Бризгалова [47]).

Отже, у російській науці проблематика інклюзивної освіти є достатньо репрезентованою, тоді як, кількісний аналіз представленості праць з питань інклюзивної освіти у нашій країні свідчить про недостатню розробленість даної категорії, дослідження якої почало актуалізуватися лише в останні роки, у зв’язку з прийняттям державою низки відповідних законів та законодавчих актів і проведення державних й громадських заходів щодо їх реалізації.

З метою підтвердження тенденції унормування інклюзії в Україні, що свідчитиме про необхідність та невідворотність пожвавлення наукових розробок у цьому напрямі, проведено контент-аналіз вітчизняного законодавства щодо створення нормативно-правової бази запровадження інклюзивного навчання.

Відзначимо, що безпосередньо ідіома «інклюзивна освіта» з’явилася у вітчизняній нормативній лексиці у руслі розгортання процесу імплементації у національне законодавство України міжнародних і європейських стандартів у галузі прав дитини. 2006 р. було ратифіковано Конвенцію ООН про права інвалідів, до того ж ця подія відбулася в нашій країні набагато раніше, ніж в інших країнах пострадянського простору. в Росії, наприклад даний документ був підписаний й популяризується в освітньому середовищі лише з 2008 року [385; 409]. У Конвенції, що спрямована на захист та заохочення прав та гідності людей з інвалідністю, зокрема зазначається, що держави-учасниці визнають право дітей з інвалідністю на освіту. Для реалізації цього права без дискримінації й на підставі рівних можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях.

Зауважимо, що контент-аналіз державної нормативної бази свідчить, що спроби запровадити ідеї інклюзії простежуються у вітчизняному законодавстві й до прийняття Конвенції. Так, ще Національною програмою «Діти України» (1996 р.) було накреслено шлях нашої держави до забезпечення «прав кожної дитини народитися здоровою, вижити і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною» [326].

Серед наступних документів – перші спроби запровадження інтеграційного підходу в освіті: наказ Міністерства освіти і науки України від 10.08.2001 р. № 586 про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», а пізніше – наказ Міністерства освіти і науки України від 01.12.2008 р. № 1087 про науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» [392; 396].

У цілому ж, у державних документах, що визначають стан людей з особливими потребами, прийнятих останнім часом у нашій державі, відображено сучасну соціальну модель інвалідності, що відкриває новий шлях розвитку дітей з особливими потребами – інклюзію (включення до освітнього середовища) – забезпечуючи повну громадянську рівність щодо дітей з особливими потребами [486, с. 52-79].

У процесі наукового пошуку виявлено, що з 2008 р. простежується значне пожвавлення процесів нормативного усталення інклюзії, пов’язане з початком реалізації у державі українсько-канадського проекту [«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»](http://www.education-inclusive.com/), розрахованого на період з 2008 по 2013 рр. Проект було запроваджено з метою змінити ставлення уряду, закладів освіти та неурядових організацій до людей з особливими потребами, шляхом представлення різних основоположних компонентів системи інклюзивної освіти, а саме: формування політики у сфері освіти та соціальних послуг, яка спрямовуватиметься на розбудову інклюзивної моделі освіти в Україні.

Після початку реалізації Проекту в Україні було видано низку нормативних документів стосовно інклюзивної освіти (Рис. 1.3).



**Рис. 1.3. Кількісний розподіл державних нормативних документів стосовно інклюзивної освіти в Україні (за роками прийняття)**

Як бачимо, пік створення нормативної бази щодо запровадження інклюзивної освіти в Україні припадає на 2010 рік. У цей період фактично й було вироблено основне законодавче підґрунтя, що нині продовжує розвиватися.

Послідовність прийнятих у період дії проекту [«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»](http://www.education-inclusive.com/) нормативних документів подано нижче (Табл. 1.2).

*Табл.1.2*

**Хронологія прийняття нормативних документів щодо становлення інклюзивної освіти в Україні у період дії проекту** [**«Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні»**](http://www.education-inclusive.com/)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Тип документа | Дата | Номер | Назва |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Розпорядження Кабінету Міністрів України | від 3 грудня 2009 р. | № 1482-р | Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року |
| Наказ Міністерства освіти і науки | від 21 грудня 2009 р. | № 1153 | Про заходи МОН на виконання завдань, визначених розпорядженням Кабінету Міністрів України від 3 грудня 2009 року № 1482-р. |
| Закон України | від 6 липня 2010 року | № 2442-VІ | Про внесення змін до законодавчих актів України з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу |
| Наказ Держспожив-стандарту | від 28 липня 2010 року | № 327 | Про доповнення Класифікатора професій посадою асистента вчителя інклюзивного навчання |
| Наказ Президента України | від 30 вересня  2010 року | №926/2010 | Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні |
| Наказ Міністерства освіти і науки | від 1 жовтня 2010 року | № 912 | Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання |
| Наказ Міністерства освіти і науки | від 6 грудня 2010 року | № 1205 | Типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів |
| Наказ Міністерства освіти і науки | від 9 грудня 2010 року | № 1224 | Положення про спеціальні класи для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у загальноосвітніх навчальних закладах |
| Реєстрація у Міністерстві юстиції | 22 грудня 2010 р. | №1308/18603 | Типові штатні нормативи загальноосвітніх навчальних закладів |
| Реєстрація у Міністерстві юстиції | 29 грудня 2010 року | №1412/18707 | Положення про спеціальні класи для навчання дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, у загальноосвітніх навчальних закладах |
| Наказ Президента України | від 19 травня 2011 року | № 588 | Про заходи щодо розв’язання актуальних проблем осіб з обмеженим фізичними можливостями |
| Наказ Міністерства освіти і науки | від 23 червня 2011 року | №623/61 | Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації |
| Постанова Кабінету Міністрів України | від 15 серпня 2011 року | № 872 | Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах |
| Реєстрація у Міністерстві юстиції | 6 грудня 2011 року | №1407/20145 | Про внесення змін до Положення про центральну та республіканську (Автономна Республіка Крим), обласні, Київську та Севастопольську міські, районні (міські) психолого-медико-педагогічні консультації |
| Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту | 26 липня 2012 року | № 1/9-529 | Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання |

Підкреслимо, що динаміка затвердження нормативної бази інклюзивного навчання корелює із пожвавленням інтересу вчених до відповідної проблематики, поступового тематизування поняття «інклюзія» у назвах та структурі наукових досліджень. Про це свідчить вивчення інформації щодо затвердження тем кандидатських та докторських наукових досліджень, оприлюдненої на офіційному сайті бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні. Контент-аналізу підлягав увесь масив інформації щодо тем наукових досліджень з 2006 року (до цього часу питання інклюзивної освіти у тематиці вітчизняних досліджень не порушувалися), тому частина кандидатських досліджень (приблизно 10 %) нині вже є захищеними.

Для нашого дослідження інтерес становить аналіз кількості заявлених тем наукових праць, що містять терміни «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» залежно від спеціальності (Табл. 1.3).

*Табл.1.3*

**Кількісний розподіл тем наукових праць, що містять дефініції «інклюзивна освіта», «інклюзивне навчання» за спеціальністю**

**(за даними бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні**

**за 2006-2011 рр.)**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Шифр, спеціальність | Загальна кількість наукових праць | |
| кількість кандидатських досліджень | кількість докторських дослідження |
| 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки | 2 | - |
| 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізична культура, основи здоров’я) | 2 | - |
| 13.00.03 – корекційна педагогіка | 3 | 1 |
| 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти | 4 | 1 |
| 13.00.05 – соціальна педагогіка | 1 | 2 |
| 13.00.07 – теорія і методика виховання | 2 | - |
| 19.00.08 – спеціальна психологія | 2 | - |

Розподіл усієї кількості досліджень за роками затвердження тем у бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (Рис.1.4), свідчить про неухильне зростання дослідницького інтересу щодо проблем інклюзивної освіти у вітчизняній науці.



**Рис. 1.4. Кількісний розподіл наукових праць, присвячених проблемам інклюзивної освіти (за роками затвердження тем)**

Отже, в сучасній вітчизняній науці поззначається зростання інтересу вчених-педагогів, особливо за соціально-педагогічною спеціальністю (де з даної проблематики виконуються дві докторські роботи), до досліджуваної проблеми. Відзначимо також і той факт, що 2011 року було затверджено дві теми докторських досліджень, стільки ж, скільки за весь період з 2006 по 2010 рр.

У зв’язку з пожвавленням наукового інтересу до проблеми інклюзивної освіти, активізувалася й розробка довідкової та науково-методичної літератури з цього питання. Так, останнім часом було видано низку книг (більше ніж 60 найменувань), серед яких: навчально-методичні та практикоорієнтовані посібники «Вступ до інклюзивної освіти», «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання», «Основи інклюзивної освіти», «Лідерство в інклюзивній школі», «Інклюзивна освіта», «Як зробити школу інклюзивною», «Путівник для вчителів» «Путівник для батьків дітей з особливими потребами» та інша література, розрахована на інтерес педагогів, соціальних працівників, людей з інвалідністю, сімей, що виховують дитину-інваліда [82; 133; 134; 139; 195; 196; 224-226; 312; 314; 348; 367; 468; 566]. В Україні стають також більш доступними праці західних учених, у тому числі й у вітчизняному виданні, та науково-практичні розробки дослідників з близького зарубіжжя, присвячені питанням соціальної та освітньої інклюзії [1; 8; 25; 101; 130; 150; 177-180; 207; 311; 366; 462]; великий масив доступної для широкого користувача якісної та науково обгрунтованої інформації, містять інтернет-джерела [81; 186]. Тож проблема інклюзивної освіти має не лише теоретичний розвиток, а й активну практично-методичну розробку та обговорення у межах України.

Проведений нами аналіз висвітлює низку суперечностей та проблем, пов’язаних з необхідністю вирішення численних питань щодо розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

По-перше, виявляється суперечність між орієнтованістю сучасного суспільства на нові пріоритети інклюзивної освіти у контексті розвитку не тільки усталеної за кордоном соціальної, а вже й інноваційної в усьому світі неосоціальної моделі інвалідності, та традиційними у науці поглядами, представленими численними та ґрунтовними науковими розвідками, особливо в межах корекційної педагогіки, щодо проблем осіб з інвалідністю, виконаними у дусі ідей «нормалізації». Розв’язання цієї суперечності потребує вироблення на перехресті різних методологічних підходів єдиної «інклюзивної» концепції вирішення проблем освіти, виховання та розвитку людей з обмеженням життєдіяльності, що має базуватися на розумінні провідного значення для повноцінного розвитку людської особистості соціальної взаємодії, здатність до якої забезпечується через набуття дитиною соціальності. Підґрунтя для цього створюють, зокрема, й наукові дослідження поняття «інклюзія» у контексті вирішення проблем соціальної ізоляції маргіналізованих верств населення.

По-друге, в сучасній науці та практиці вимальовується суперечність між розбудовою нової парадигми освіти, що базується на цінностях інклюзивного суспільства, та високою стабільністю старої – сегрегаційної, для подолання якої недостатньо лише державного унормування інклюзивного навчання, видання значної кількості методичних посібників та вказівок. Розв’язання цієї суперечності полягає у ґрунтовній науковій розробці та використанні усього потенціалу чинників створення у суспільстві інклюзивного освітнього середовища. В основу такої розробки має бути покладений значний досвід вирішення проблем освіти, виховання, розвитку, соціальної інтеграції дітей з особливими потребами, накопичений у межах вітчизняної корекційної педагогіки, а діяльність інтернатних закладів має виступити важливим чинником розвитку інклюзивного навчання, яке не є альтернативою спеціальній освіті, а значно розширює її можливості.

По-третє, відзначається суперечність між державним унормуванням інклюзивного навчання, неухильним входженням його в освітню практику нашої держави та тотальною неготовністю закладів освіти, вчителів та адміністрації, учнів та їх батьків, громадськості до сприйняття ідей та цінностей «включеного» навчання дітей з інвалідністю у загальноосвітніх школах. Ця суперечність визначається, не стільки недосконалістю системи відповідної підготовки та перепідготовки педагогів, недостатньою кількістю сучасних вітчизняних теоретичних та практично-методичних розробок щодо популяризації й упровадження ідей інклюзивного навчання, навпаки, динаміка затвердження нормативної бази інклюзивного навчання корелює із пожвавленням інтересу вчених до відповідної проблематики, поступового входження поняття «інклюзія» до назв та структури наукових досліджень, розробкою довідкової та науково-методичної літератури з цього питання, скільки змістовою спрямованістю сучасних розробок, їх часто репродуктивним характером, переважною націленістю на відтворення зарубіжного досвіду, констатування певних проблемних фактів на шкоду пошуку шляхів їх вирішення, зміщення акцентів на дидактичні питання, тоді, як пріоритетними нині виступають завдання покращення якості соціальної взаємодії у колективах зі спільним навчанням дітей з різним рівнем здоров’я.

Вирішення цієї суперечності багато в чому зумовлене необхідністю розробки у межах соціальної педагогіки комплексу питань, пов’язаних як з вивченням соціальності учнів як результату їх соціального виховання, так і з висвітленням можливостей інклюзивної освіти у сприянні соціальному розвитку дітей з особливими потребами, їх інтеграції в усі сфери повноцінного суспільного життя.

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ**

**2.1. Суть та структура соціальності**

Пріоритетне значення для розкриття суті будь-якого явища має визначення наукових понять і термінів, якими це явище позначається.

За твердженням О. Титової, найважливішим методологічним підґрунтям одержання нового науково-педагогічного знання стає визначений понятійно-термінологічний апарат [503], тому вивченню та розробці понятійно-термінологічного апарата, за допомогою якого можливо адекватно описувати проблематику соціальності, ми приділили особливу увагу.

До того ж, наведений вище аналіз наукових джерел довів, що в широкому загальнонауковому контексті проблема соціальності, має яскраво виражений міждисциплінарний характер, оскільки акумулює в собі фонд теоретичних знань з усталених наукових галузей: філософії, культурології, біології, загальної, соціальної психології, педагогіки тощо, а також результатів досліджень, що здійснюються у контексті онтологічної, феноменологічної, антропологічної, гносеологічної, етичної проблематики, концепцій, обґрунтованих у межах сучасних наук: епістемології, соціобіології та біофілософії тощо. Розмаїття аспектів та міждисциплінарні ракурси дослідження, на думку В. Нікітіної, пов’язані з багатогранністю поняття, що є проблематичним для наукового висвітлення, оскільки специфічна природа людини та її соціальність переплетені надзвичайно складно [332, с. 132-143]. Отже, визначення термінологічної канви дослідження шляхом аналізу суті самого терміна «соціальність», а також родових, похідних та змістово взаємопов’язаних з ним понять («соціальне», «громадське», «громадянськість», «колективізм», «соціальна зрілість», «соціальна компетентність», «соціальна реальність» тощо), набуває особливого значення.

Термінологічний аналіз – один із теоретичних методів дослідження, спрямований на розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів термінів (понять), які їх позначають. Результатом термінологічного аналізу, як правило, стають дефініції й експлікації, а також позначення виявлених наукових підходів (позицій) до трактування й визначення відповідних понять [503].

У контексті термінологічного аналізу нас цікавлять тлумачення поняття «соціальность», що уточнюють та відокремлюють його смисл від більш широких та більш «розмитих» за своїм змістом понять («суспільне», «соціальне»), дозволяють окреслити предметну галузь дослідження у контексті новітніх поглядів на проблему соціальності.

Аналіз наукової літератури щодо змісту поняття «соціальність», доводить наявність низки підходів до його визначення.

Це пов’язано з тим, що усі дослідження соціальності здійснювалися у руслі двох основних методологічних установок, актуальних і нині, які на думку О. Мантурова, є альтернативними поглядами на взаємодію людини (особистості) і «громадських начал» (певних підстав соціального буття людей, які відображають в даних дослідженнях соціальність). Учений зазначає, що в основу кожної з цих установок покладено один із концептуальних поглядів на соціальність, які передбачають її розгляд: як «надлюдського», того, що нав'язує індивідам певні правила діяльності; й як того, що безпосередньо існує у людині й реалізується за допомогою людей [287, с. 12]. За словами П. Бергера та Т. Лукмана, внаслідок розробки даних поглядів у науці з’являються, по-перше, уявлення про «об’єктивну реальність»; по-друге, уявлення про реальність «суб’єктивну» [35, с. 89]. Це підтверджує і П. Блау, за яким концепція соціальності (у тлумаченні автора – «соціальної структури») може ґрунтуватися на суб’єктивній або об’єктивній онтології [39, 24]. Сучасний дослідник В. Кемеров, розширюючи цю думку, зазначає, що, оскільки система зв'язків людей може розумітися як те, що існує «в людях» та «через людей», і як те, що існує «поруч з людьми» або «над ними» [209,с. 169], множаться й трактування соціальності, що розуміється і як зовнішня для індивідів структура, і як протилежна індивідуальності колективність, і як певна зовнішньо виробнича (у ставленні до речей) сфера, і як безпосередня взаємодія людей [213, с. 3].

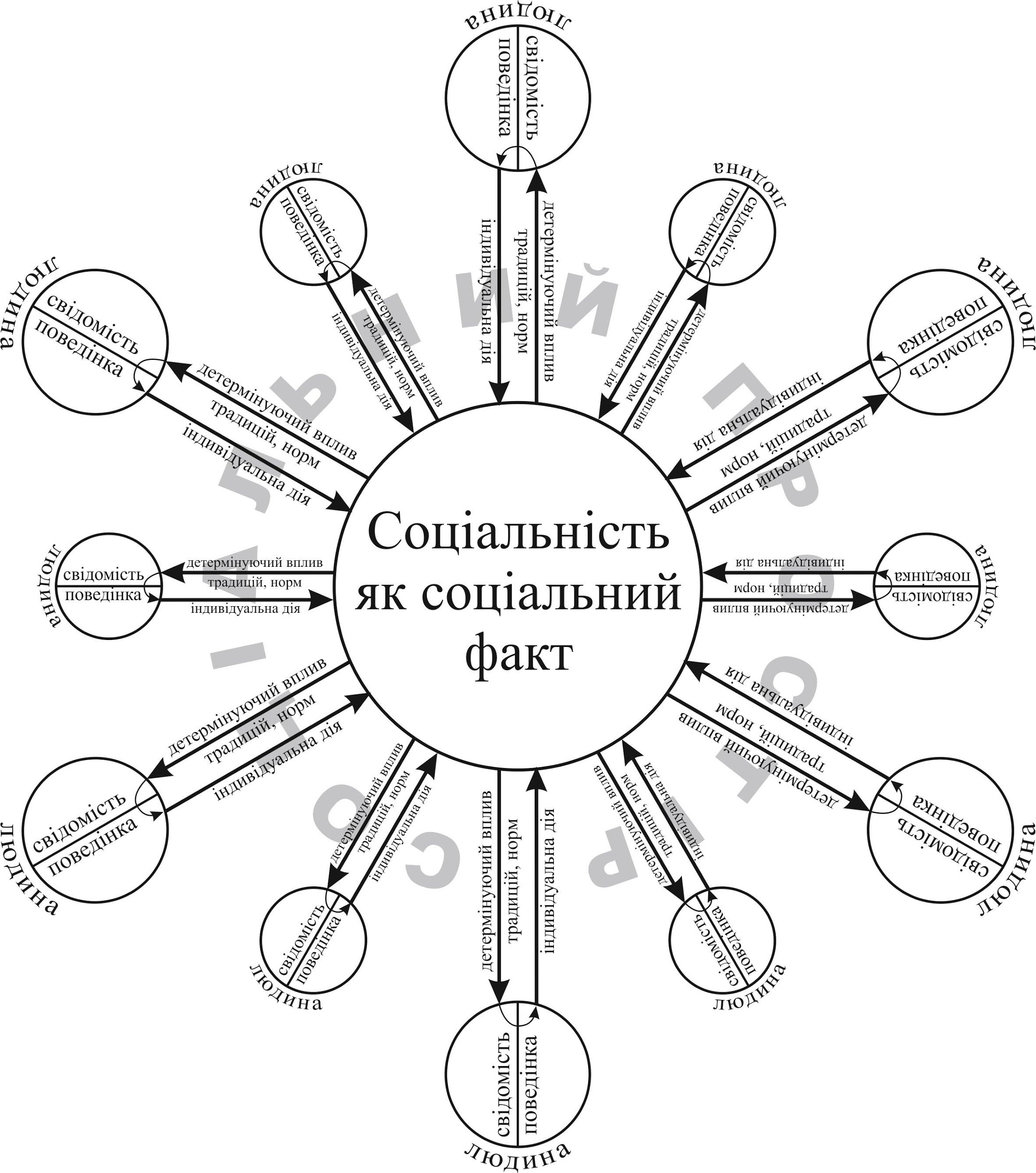
У частині джерел соціальність визначається у широкому контексті як усталена модель людських взаємодій, у якій і за допомогою якої відбувається контакт індивідів та соціуму. Так, у Глосарію з біосоціології соціальність визначається як *сукупність суспільних відносин* певного суспільства, інтегрована в процесі колективної діяльності (взаємодії) індивідами або групами індивідів у конкретних умовах місця і часу; підкреслюється універсальний характер соціальності, оскільки будь-яка система суспільних відносин (економічна, політична тощо) стосується ставлення людей один до одного і до суспільства [343, с. 122]. У схожому сенсі розуміє соціальність В. Кемеров, який визначає це поняття як *взаємозумовленість існування людей*, визначеність їх життям один одного, процесами й результатами спільної та індивідуальної діяльності [209,с. 301]. В енциклопедії з соціології, соціальність розглядається як пакетне поняття, що, зокрема, відображає *взаємозумовленість* індивідного («атомарного», «ядерного») *буття людей* та надіндивідуальних структур соціальної статики і соціальної динаміки [478, с. 130].

Такий погляд на соціальність є усталеним та продуктивним у межах соціальної філософії та низки соціологічних наук, оскільки є закцентованим на зовнішньому боці взаємодії людей один з одним та дозволяє розкрити спосіб існування та механізми прояву й функціонування соціальних явищ, соціальних процесів і відносин. У цих науках розгляд соціальності пов’язаний із зведенням індивідуального, унікального, неповторного до певного соціального цілого, яке забезпечує існування та підтримання соціального порядку. Результат таких досліджень – створення картини «суспільства взагалі», пошук певної спільності, що його «цементує», яка й підміняє собою в результаті соціальність. Подібний погляд на соціальність людини характерний для таких традиційних напрямів соціальних досліджень, як позитивізм (О. Конт, Г. Спенсер), структурний функціоналізм (Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, Р. Мертон), структуралізм (К. Леві-Строс), марксизм, а також зустрічається у низці сучасних джерел.

О. Мантуров підкреслює, що соціальність як «соціальне ціле» в цих теоріях набуває тотальний, примусовий характер по відношенню до індивіда та його діяльності. Незважаючи на те, що соціальність відтворюється завдяки діяльності людей, її прояви протистоять діям індивідів і набувають характер об'єктивуючих схем і структур [287, с. 13].

Це чітко простежується, наприклад, у працях Е. Дюркгейма, який визначає «*соціальний факт*» (дане поняття, що може розглядатися як динамічний вимір соціальності, становить ядро його теорії) як «будь-який спосіб дій, сталий чи ні, здатний чинити на індивіда зовнішній примус, або інакше: поширений на всьому просторі даного суспільства, що має в той же час своє власне існування, незалежне від його індивідуальних проявів» [140, с. 39]. Соціальний факт є результатом поєднання дій декількох індивідів, що має, однак, іншу (нову) природу, ніж кожна з окремих дій, які його викликають. Становлення соціальних фактів відбувається зовні свідомості окремих людей; синтез безлічі індивідуальних свідомостей «зумовлює закріплення, встановлення поза нами певних способів дій і суджень, які не залежать від кожної окремо взятої волі» [140, с. 20].

З цього погляду, діяльність індивідів не може змінити структуру соціальності, натомість сама соціальність диктує людині межі та напрями дій. Теорія Е. Дюркгейма, як і багато інших теорій, розкривають суть соціальності у межах дослідження соціальної реальності як просторово-часової структури, виникає із зв'язків між соціальними позиціями індивідів у певний момент часу. У такому сенсі соціальність може розглядатися як щось усталене, традиційне, звичне для людей (Рис.2.1). Хоч, з іншого боку, саме завдяки соціальності, що відзначається певною властивістю емірджентності, соціальна структура породжує нові, непритаманні окремому індивіду функції.



**Рис. 2.1. Модель розуміння суті соціальності у широкому сенсі (на прикладі соціальності як «соціального факту» Е. Дюркгейма)**

У подібних поглядах на суть соціальності, соціальний простір виступає найбільш широким поняттям, що застосовується для опису соціальної реальності й може бути визначеним як інтегративна результуюча соціальних зв'язків. Соціальність же є «точкою перетину» багатьох звя'зків, сукупністю індивідуальних дій, індивідуальних свідомостей, яка, у свою чергу, детермінує діяльність, поведінку та свідомість індивідів. Тобто соціальність неможливо розглянути як щось притаманне індивіду, оскільки соціальність не може бути відірваною від соціального простору, соціальної реальності, які мають надіндивідний характер.

Підкреслимо, що такі розробки змісту соціальності, багато в чому пов’язані із залученням поняття «культура» до системи категорій, що описують соціальну парадигму функціонування людського світу, що визначається необхідністю подолання чинного в науці дуалістичного уявлення про якісну відмінність культурних та соціальних систем. На думку П. Ворохова, наприклад, культура виступає однією з головних умов та засобів соціального відтворення та одночасно є і його результатом – у продуктах культурної діяльності фіксується уся багатогранність соціальних смислів, що шляхом разпредмечування, «розкодування» культури стають здобутком людини, особистості. Учений зазначає, що через залучення до культури людина здобуває соціальні характеристики й відтворює себе та власні соціальні відносини, у зв’язку з чим, особливо актуальним стає вивчення процесів кодування та декодування соціальності, які виступають важливими механізмами соціального відтворення та висвітлюють діалектику взаємодії між людиною, культурою та соціальністю [79, с. 4].

Подібні погляди, що сягають своїм корінням до культурно-історичної теорії (Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Іванов та ін.), є актуальними й нині. У їх межах розуміння соціальності характеризується тим, що означена дефініція визначається з позиції визнання тотального характеру соціальних інститутів по відношенню до індивідуальних дій, зменшення значення окремо взятого індивіда та його морально-вольових якостей у розвитку суспільства, а *сутність соціальності* визначається як низка надіндивідуальних характеристик, що склалися у процесі культурно-історичного розвитку, передаються людям як представникам певного соціуму в процесі онтологічного розвитку й забезпечують цілісність, функціонування та розвиток суспільства як єдиного організму.

У цьому контексті соціальность може бути визначеною як наслідок впливу усієї сукупності соціальних чинників, як результат соціалізації у цілому, а не тільки відносно соціально контрольованої її складової (виховання) [310], тобто досліджувана дефініція набуває сенсу наближеного до терміну «соціалізованість». Натомість, вважаємо, що соціальність та соціалізованість є хоч і взаємопов’язаними, проте не синонімічними поняттями. Для підтвердження цієї думки проаналізуємо інший погляд на поняття «соціальність».

Такий концептуально протилежний погляд відбито у визначенні, що дається у Тлумачному словнику за редакцією В. Зоріна, де соціальність визначається як сукупність придбаних людиною *якостей*, що забезпечують її здатність існувати в суспільстві та виконувати різноманітні соціальні функції у складі різних груп, виступаючи при цьому не в ролі суверенної особистості, а виразником інтересів цієї спільноти. У Словнику відзначається, що функціонування соціальності має не інстинктивний, а свідомий характер і передбачає у людини наявність здатності мислити, аналізувати, оцінювати, приймати рішення, перекладати за допомогою вольових зусиль свої оцінки та рішення в дії і вчинки [167].

За словником, погляд на людину як на громадянина, члена колективу, «продуктивну силу», учасника виробничих відносин, володаря певної професії, посади, звання, титулу й означає, що до уваги береться насамперед її соціальність. З цього складається *соціальне життя* людини, яке є низкою взаємопов'язаних, соціально-детермінованих вчинків в суспільному середовищі, що супроводжується дотриманням або порушенням соціальних норм [167].

Отже, соціальність може бути визначеною як сукупність соціальних якостей, знань, розумових стратегій, поведінкових канонів індивіда, що характеризують його як представника соціуму та забезпечують його повноцінну участь у суспільному житті.

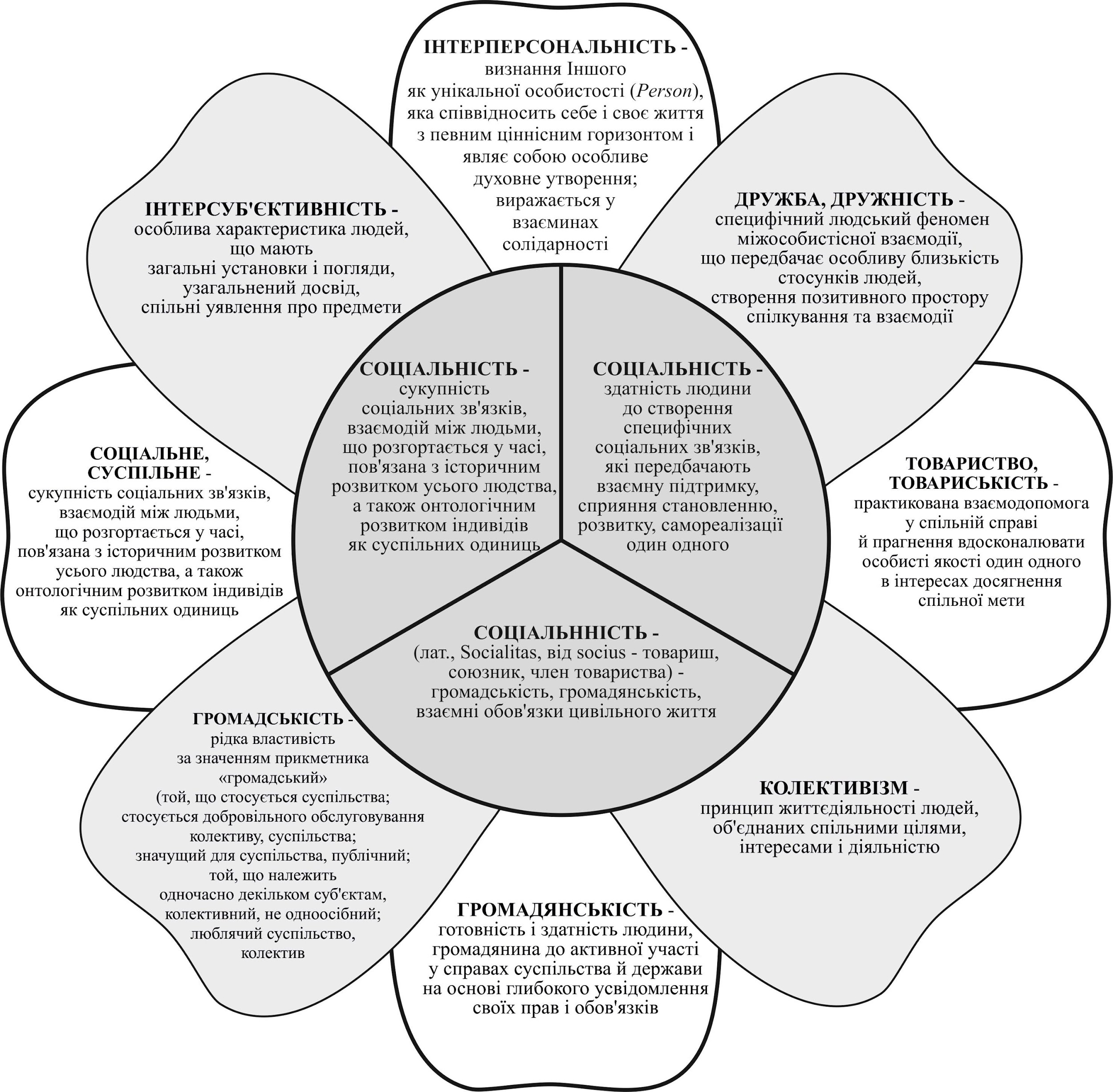
Дійсно, у межах означеного підходу, соціальність, хоч і характеризує індивіда як частину соціуму, залежну від нього, підпорядковану йому, детерміновану зовнішніми соціальними механізмами, що формуються в результаті впливу навколишнього соціального середовища [167], не є характеристикою надіндивідуальною. Володіння соціальністю передбачає здатність окремої особистості грати певні суспільні ролі, майстерно змінювати типові соціальні маски, підкорятися вимогам громадської думки, нормам моралі і принципам законності, вирішувати протиріччя, які виникають, на користь не частини (індивіда), а цілого (соціуму) [167].

Отже, такий підхід базується на розгляді соціальності як характеристики, що є притаманною конкретній людині як представнику певного суспільства, громади, соціальної групи. Погляд на суть соціальності у цьому контексті, що розроблявся у межах психологічних наук, зокрема соціальної психології, дозволяє подолати головне обмеження попереднього підходу – зведення індивідуальності до соціального цілого.

Хоча, натомість, при такому розгляді суті соціальності, вчені іноді намагаються пояснити закони існування суспільства й соціальні процеси за аналогією індивідуальної волі та індивідуальних дій. Наприклад, М. Вебер зазначав, що такі поняття, як «держава» та «спільнота» у загальному розумінні означають категорії певних видів спільної діяльності людей, і завдання науки полягає в тому, щоб звести їх до «зрозумілої» поведінки, «а таке зведення завжди означає тільки одне – конкретизацію до поведінки окремих людей, що беруть участь у даній діяльності» [71, с. 507].

Виражаючи суть такого підходу, один із засновників соціальної феноменології А. Шюц, зазначав, що соціальний світ може бути актуалізованим тільки крізь призму індивідуальної свідомості, яка породжує конструкти, що й виступають об'єктами наукового аналізу – за А. Шюцом «постулат суб'єктивної інтерпретації» (інтерпретація дії в термінах самого діяча). Соціальність трактується вченим [557, с. 182] як «наукова модель соціального світу», структури якого через систему релевантності заміщуються конструктами. Соціальність у такому розумінні має значення виключно для суб'єктів, що відтворюють її у своїх діях або думках, а основу соціальних взаємодій складають уявлення індивідів про зразки дій і необхідність розуміння іншого.

Предметна галузь терміна «соціальність» уміщує визначення супутніх понять, які в багатьох джерелах використовуються як синоніми соціальності: суспільство, соціальний, громада, громадськість, громадянськість, колективізм, товариськість, дружба, дружність, інтерсуб’єктивність тощо, а також антонімічних понять: індивідуальність, особистість, самість, самотність тощо*.* Нами було проведено аналіз зазначених дефініцій, який показав, що споріднені з дефініцією «соціальність» поняття надто ємні та широкі за змістом, щоб бути повністю змістово тотожними терміну соціальність, відповідними дефініції є лише у певних аспектах (Рис. 2.2).



**Рис.2.2. Схема «Термінологічний аналіз проблемного поля соціальності»**

З урахуванням змістових взаємозв’язків, що існують між досліджуваним поняттям, близькими за змістом категоріями, смислове поле соціальності може бути уточнено. Конкретизації смислових меж проблематики соціальності сприяє й аналіз дефініцій протилежних за значенням поняттю «соціальність»: індивідуальність, особистість, індивідуалізація, самотність та ін., що, попри усталену у науці дихотомічність досліджуваного поняття та зазначених категорій, дозволяє побачити в індивідуальності людини основу її соціальності.

Намагаючись усе ж узагальнити одержане нами у процесі термінологічного аналізу поняття про можливе визначення дефініції «соціальність», зазначимо, що воно виступає у трьох взаємопов’язаних сенсах:

- як сукупність соціальних зв’язків, взаємодій між людьми, яка розгортається у часі, пов’язана з історичним розвитком усього людства, а також онтологічним розвитком індивідів як суспільних одиниць; пов’язана смисловими зв’язками з поняттями «соціальне» та «суспільне», а також антонімічними зв’язками з терміном «індивідуальне», «особисте»;

- як громадськість, громадянськість, взаємні обов’язки цивільного життя, що походить від латинського «товарищ», «союзник», «член товариства», повязно також з поняттям «колективізм» й має протилежними дефініції «індивідуалізм», «уособлення» тощо;

- як здатність людини до створення специфічних соціальних зв’язків, які передбачають взаємну підтримку, сприяння становленню, розвитку, самореалізації один одного; утворює синонімічні зв’язки з поняттями «дружба», «товарищування», «інтерперсональність», «інтерсубєктність», сприймається як протилежна за заначенням термінам «самість», «індивідуальність», «одиночество» тощо. Таким чином, у межи нашої наукової уваги потрапляє три означених вище змістових виміри сутності досліджуваної дефініції.

При уточненні у межах даного дослідження сутності поняття «соціальність» слід враховувати, що у межах соціально-педагогічної науки питання взаємодії людини зі світом конкретизується у кризовому сьогоденні у масштабну проблему гармонізації взаємин людини та світу. Аналіз праць представників соціально-педагогічної науки (І. Звєрева, Л. Міщик, А. Рижанова, С. Харченко та ін.) переконує, що методологічних ресурсів для її вирішення в рамках існуючої парадигми соціального виховання особистості, очевидно, замало. Виходячи з цього, у межах даного дослідження доцільним виявляється поглиблення розуміння соціальності як соціально-педагогічного явища – результату соціалізації та соціального виховання людини, спроможності гармонійно та доцільно виявляти індивідуальність у контексті суспільного буття. Зазначимо, що дослідження соціальності у даному аспекті є тісно взаємопов’язаним із розглядом даного поняття у контексті освітніх проблем у цілому.

Розгляд проблеми соціальності з цих позицій був започаткований одним із засновників соціальної педагогіки П. Наторпом, який, за даними сучасної дослідниці Н. Глованової, ще в перші десятиліття XX ст. у своїх працях «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності» та «Культура народу і культура особистості» систематизував поняття та категорії соціальної педагогіки, а в якості предмета нової науки виділив соціальні умови освіти та освітні умови соціального життя [102, с. 52].

До проблеми співвідношення індивідуальності та соціальності у процесі виховання людини вчений звертається ще у ранніх своїх роботах, де відзначає, що духовна єдність «узгоджує» різних людей один з одним і не дозволяє існувати ізольовано, а виховання виступає стимулом пробудження духовної самостійності особистості у взаємоперетинанні вольових прагнень вихованця і його духовного помічника – вихователя. Формування особистості дослідник розуміє як встановлення відношення індивіда до загального для усіх духовного закону, а сама індивідуальність лише відображає єдність закону, становлення духовної культури. Виховання спрямовує індивідуальну волю до соціальної спільності, до її загальних моральних підстав [172, с. 8.]

Ми згодні з думкою Н. Голованової, П. Наторп, не оперуючи ще поняттям «соціалізація» (воно увійшло до наукового обігу тільки в середині XX ст.), ставить у центр своєї соціально-педагогічної концепції «вільне самовиховання у *спільності* життя дорослих» [102, с. 52]. Вчений підкреслює, що людина не формується як окрема одиниця суспільства, сама по собі, оскільки ізольована від соціуму індивідуальність така ж абстракція, як атом у фізиці. У реальному житті людину робить людиною саме спільність з іншими людьми (соціальність), вона стає повноправним членом соціуму завдяки співпраці і «психічним відносинам» [323, с. 3].

На жаль, роботи П. Наторпа, зокрема і його книга «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності», ще й до сьогодні залишаються в основному недоступними для широкого кола україно- та російськомовних читачів у новому перекладі. Наведене ж у багатьох наукових джерелах (зокрема Н. Голованова, І. Марвіна) посилання на переклад А. Громбаха 1911 року трактує зміст німецького слова «Gemeinschaft» (спільнота, співтовариство, суспільство, колектив, соціальна єдність, соціальність) [570] лише як *спільність*, тоді як, у контексті проблем сьогодення це поняття виявляється більш відповідним дефініції «соціальність».

До речі, аутентичний та більш близький до сучасної проблематики зміст слова «Gemeinschaft», можна простежити у перекладах праць інших німецьких дослідників. Так, у наведеному у дисертації І. Гордеєвої аналізі концепції Ф. Теніса поняття «гемайншафт» визначається як один з можливих типів *соціальності* [103, с. 18], основою якого, на думку О. Грицанова, В. Абушенко, Г. Євелькіна, Г. Соколової, О. Терещенко є *сутнісна воля* (цілісно-самодостатня воля, суб'єктом якої є самість), співвіднесена з властивим їй мисленням, безпосередньо втілена у дії [478].

Таким чином, можемо стверджувати, що проблематика соціальності почала обговорюватися у соціальній педагогіці майже відпочатку становлення даної науки.

Сьогодні по-новому можна зрозуміти деякі вислови П. Наторпа, наведені у його науковій праці «Соціальна педагогіка. Теорія виховання волі на основі спільності». Наприклад: «…людина стає людиною тільки завдяки людській спільності (*соціальності)*» або «Наука про виховання може обрати помилковий шлях при досягненні своєї мети, якщо не визнає за основне положення і не поставить на перше місце ту думку, що без спільності (*соціальності)* взагалі не було б і виховання» [323, с. 3].

Навіть повна назва відомої книги П. Наторпа може бути перекладена ближче до контексту сучасних соціально-педагогічних проблем: «Соціальна педагогіка: Теорія виховання волі на основі соціальності», а наведені в ній теоретичні викладки, інтерпретовані у сучасному читанні, набувають гостро актуального змісту, дозволяючи уточнити соціально-педагогічний аспект розуміння поняття «соціальність».

«Не підстав існування соціальності шукаємо ми, а намагаємося з'ясувати, яке значення її зміст має для свідомості, – зазначає вчений, – Для індивідуальної свідомості, як такої, значущою є самодостатність, відокремлення від всякого іншого; вона ніколи не може ніби перейти в область іншого або яким-небудь способом ототожнитися з ним… Але мова йде про свідомість, що розглядається з боку її *змісту* (виділення П. Наторпа) і з боку *закономірності, що виробляє цей зміст*. Остання, для всіх одна і та ж сама. Отже, не існує чистого, тобто закономірно виробленого змісту свідомості, який був би винятковим надбанням однієї людини. Отже: усякий справжній зміст освіти є спільним надбанням. Коли хто-небудь вважає будь-яке розумове багатство своєю винятковою власністю, це – ґрунтовна омана, яку хотілося би назвати певного роду обманом почуттів» [323, с. 4].

Аналіз цитати та подальших роздумів вченого дає нам підстави визначити природу соціальності як повторюваність, традиційність, закономірність, що розповсюджується, за переконанням П. Наторпа, на сферу думок людей, проте ними не обмежується, а шляхом здобуття людиною освіти та виховання продовжується на сферу її переконань та ціннісних орієнтацій та виявляється у її поведінці. Крім того, соціальність поширюється й на сферу спільної людської «свідомості», яку власне згадана закономірність створює й наповнює. Зазначене вище дає нам можливість окреслити структуру соціальності людини як сукупність соціальних знань та вмінь, ціннісних переконань та зразків поведінки людини у соціальному середовищі, які не є сталими та набутими раз і назавжди, а мають динамічний характер, постійно змінюючись та розвиваючись разом із розвитком окремої людини та суспільства в цілому.

Розкриваючи суть пізнання людиною світу через розвиток соціальності, П. Наторп висловлює ідеї, що буквально передбачають деякі положення вітчизняної культурно-історичної теорії та діяльнісного підходу до розвитку особистості (В. Давидов, Л. Виготський, О. Леонтьєв та ін.), а також учення про ноосферу (В. Вернадський). «Безперечно те, – пише він, – що побудова й зростаючий розвиток внутрішніх світів пізнання, моральності й, навіть художньої творчості, підкоряється законам, які для всіх без виключення однакові. І якщо коли-небудь окремій людині відкривається особлива перспектива в цих світах, то особливість її індивідуального погляду складається подібно до специфіки картини всесвіту, яку кожен бачить залежно від свого місця розміщення – тільки в обмеженні невимірного змісту людського освіти [323, с. 4]. Зміст освіти П. Наторп визначає як щось загальне для усіх, ніби готове та призначене для засвоєння кожним, те, що набуває індивідуальності лише залежно від ракурсу, з якого індивіди спрямовують свої «випадкові погляди». Ігнорувати цей спільний для усіх світ – «означає обмежувати себе, пізнавати його й свідомо підніматися на висоту цієї спільності духовного змісту, означає розширювати своє "я" і надавати йому найвищу доступну для людини цінність» [323, с. 4]. Тож освіта постає певною спільною для всіх соціальною реальністю, в якій відбувається набуття людиною соціальності (здатності до розширення горизонтів індивідуального бачення спільного для всіх соціального світу), а також власне й формування, реалізація, «відпрацювання» людської індивідуальності, що є неможливим без набуття соціальності.

Аналізуючи погляди П. Наторпа бачимо, деяку абсолютизацію соціального по відношенню до індивідуального, проте сам принцип передавання соціального досвіду через цілісний світ людської культури: надбань, традицій, думок, шляхом нарощування особистістю власної соціальності, простежується й у подальших розробках, згаданої П. Наторпом проблематики. Так, позиція Л. Виготського, наведена у книзі сучасного дослідника Г. Андреєва, заперечує зображення дитини як істоти, якій ще необхідно гомінізуватися, натомість відкриваючи погляд на дитину як на істоту, у якій уже при народженні, є заданою як елемент певної культури, певних соціальних зв’язків [11, с. 272].

Зазначимо, що й інші вчені намагалися подолати тотальну абсолютизацію соціальності у розвитку людського у людини, властиву поглядам як П. Наторпа, так і Л. Виготського, надаючи більшого значення індивідуальності дитини. Ці розробки великою мірою пов’язані з вивченням можливостей соціального становлення дітей з особливостями психофізичного розвитку (В. Кащенко та ін.).

Хоч у своїх наукових працях, накреслюючи основні орієнтири, на які слід спиратися при розкритті соціально-педагогічного змісту поняття «соціальність», і сам П. Наторп відзначав визначну роль становлення індивідуальності людини у її повноцінному соціальному розвитку. На думку вченого, функції соціального та індивідуального життя завжди паралельні, становлення активного свавілля, істинної індивідуальності не тільки не суперечить впливам людської спільності, а навпаки, «піднесення до спільності (соціальності) є розширення свого "Я"» [323, с. 4]. Сучасна дослідниця Н. Голованова справедливо підкреслює, що вирішальну роль у якості своєрідної психологічної передумови соціалізації особистості («вільного самовиховання в спільності») П. Наторп відводить волі, вважаючи її особливим видом пізнання, «практичним пізнанням». Зі ступенем розвитку волі він пов'язує і ступені активності особистості («потяг», «воля у вузькому сенсі» і «розумна воля»), її моральність як головну чесноту, а також чесноти у сфері розуму («істини»), потягів («мірила») і справедливість як соціальну чесноту. Завдяки волі людина, «хоча й недосконала, але все-таки призначена для досконалості, визначає сама себе чинником» [102, с. 53].

Такий погляд на соціальний розвиток особистості багато в чому перегукується із розглянутою вище концепцією Ф. Теніса, за якою визначається два можливих типи соціальності, в основу розмежування яких покладено два типи вираженої в них волі: основа *громади* (спільності) – першого можливого типу соціальності – розуміється вченим як *сутнісна воля* (природна інстинктивна воля, обумовлена усвідомленням інстинктивно-чуттєвої органічності соціальних відносин); підґрунтя *суспільства* (або за іншим перекладом – *товариства*) як другого можливого типу соціальності, Ф. Теніс вбачає у *вибірковій волі*, що визначається мисленням настільки, наскільки в ньому є вольова основа [478].

Зважаючи на значення волі у розвитку соціальності людини, П. Наторп шукає обґрунтування «соціальних організацій» для виховання волі і, як такі, розглядає «дім» (тобто сім'ю) школу і «вільне самовиховання». З сучасних позицій особливо цікава його інтерпретація «вільного самовиховання в спільності життя дорослих» [102, с. 53], що є актуальною й нині, розвивається, підтримується й доповнюється сучасними вченими. Так, Л. Мардахаєв підкреслює, що соціальний зміст виховання полягає в тому, що «дитина готується для життя, а не для якогось штучного, оранжерейного середовища, це диктує необхідність насамперд сприяти розвитку соціальних сил дитини й потенціалів її душі, готувати до життя в суспільстві ...» [288, с. 96]. Пояснюючи механізм становлення й формування суб’єктивності (*суб’єктності*) дитини І. Печенко зазначає, що дитина, залучена до системи взаємин з дорослим, спочатку стає об’єктом його активності, але, оволодіваючи пропонованою дорослим провідною діяльністю, виявляється суб’єктом цих взаємин, а відтак і суб’єктом соціалізації [371, с. 11].

За П. Наторпом, «вільне самовиховання в спільності життя дорослих» це не сфера якогось усамітненого самовдосконалення, а власно вдосконалення свого внутрішнього світу у співпраці з дорослими, у зв'язку із суспільством і для суспільства. Таке поняття у П.Наторпа, безсумнівно, наповнене більшим педагогічним змістом, ніж сучасне поняття «самовиховання», воно ніби містить ще й пласт соціалізації, поєдання себе з життям суспільства. «Створення самого себе, людини в собі, свого власного найглибшого життя включає у ланцюг великого, вічного життя людства, від неї отримувати і до неї далі передавати своє життя – ось невичерпний сенс усього здорового, непонівеченого юнацького прагнення» [102, с. 53].

Підтверджуючи цю думку, сучасні дослідники В. Гур, О. Андрусенко, перифразують один із головних постулатів марксизму: «Жити в суспільстві й бути вільним від нього неможливо» й наголошують, що «вільною людина може бути лише в суспільстві». Вільна вона не тоді, коли є виконавцем звичайних рольових функцій, а коли стає творчим суб'єктом з формування суспільних умов людської життєдіяльності. Вільно покладаючи на себе відповідальність не просто перед іншим, а за іншого, а з цього і за суспільство загалом, особистість розкривається в усій своїй неповторності й морально стверджується. Отже, вільна людина – це людина, що відповідальна не просто перед суспільством, а за суспільство. Вона не може протиставлятися суспільству, оскільки людина лише тоді є людиною, коли творить суспільство, бачить у ньому мету, а не засіб [112, с. 165-179].

У такому контексті виховання розглядається як процес цілеспрямованого формування системи цінностей людини, що входить до світу, результатом чого є підвищення здатності вихованця до спонтанного керування власною поведінкою, тобто самокерування, самовизначення (О. Бриткова) [48, с. 165]. Хоча саме «сходження суб’єктності» людини не є результатом лише виховного процесу, а виступає наслідком усього її життя, оскільки за висловом В. Сєрикова, «становлення дитини суб’єктом – це не момент виховання, а суть його» [457].

Наведені вище думки є провідними у розумінні соціальності та, в цілому, у дослідженні соціально-педагогічних проблем, при вирішенні яких визначальними є характеристики індивіда або соціальної групи, пов’язані з проявами суспільної природи людини на індивідуальному рівні, що передбачає суб’єктивність (суб’єктність) – спроможність бути джерелом особистої активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття. Дослідження суб’єктності є предметом постійного наукового інтересу вітчизняних учених-соціальних педагогів, що набуває значної актуальності в умовах сьогодення та має значну історію розробки, пов’язану з іменами Б. Ананьєва, П. Блонського, Л. Божович, Л. Виготського, З. Карпенко, О. Киричука, С. Рубінштейна, які з позицій аксіологічного та діяльнісно-особистісного підходів до духовно-морального розвитку особистості, стверджували, що сама людина у процесі творчої життєдіяльності стає суб’єктом власного розвитку, наголошуючи на рушійній силі суб’єктності для розвитку людства, для пізнання людиною самої себе і світу.

М. Боритко, відзначаючи сутність суб’єктного начала в людини, пов’язує його з соціальністю. «Якщо особа й індивідуальність – це два способи буття в суспільстві, – пише автор, – то суб’єктність ми уявляємо як єдність цих двох аспектів. Насправді, не слід стверджувати своє самозростання, не будучи виділеним із середовища, але також не видається можливим конструктивне самоутвердження без ідентифікації з середовищем» [46]. Ця думка підтримується й О. Севастьяновою, яка зазначає, що виховний процес, а отже, і процес формування суб’єктних якостей особистості має розглядатися в контексті соціальності [458, с. 15 ].

Тісний взаємозв’язок між соціальністю та суб’єктністю людини підтверджують й інші дослідження з проблеми особистості, її суб’єктності та духовності (Б. Ананьєв, С. Ахієзер, А. Бездидько, Т. Власова, З. Галич, Т. Гущіна, В. Зінченко, І. Кондаков, В. Курило, В. Петровський, С. Савченко, Е. Сайко, В. Слободчиков, О. Сухомлинська, С. Харченко, Г. Шевченко) [23-24; 78; 116; 125-128; 442-444; 489; 521-522; 524; 531].

Дійсно суб’єктність дозволяє людині дієво пов’язати особистий внутрішній світ та зовнішній соціальний світ. За твердженням В. Франкла, цитованим Л. Гриценко: «неповторність людської особистості виявляє свій внутрішній смисл у тій ролі, яку особистість відіграє в цілісній спільноті. Смисл людського індивіда як особистості трансцендентує його межі в напрямі спільноти. Саме спрямованість до спільноти дозволяє смислу індивідуальності перевершити власні межі» [111, с. 53]. Доводячи свою думку, дослідник спирається й на погляди В. Слободчикова, який розглядає «подійну» спільноту як джерело розвитку суб’єктності, розуміючи ситуацію розвитку як сукупність передумов та умов, що зумовлюють простір взаємодії учасників даного процесу [111, с. 53]. Самодостатність людини як суб'єкта творчого життєвого неповторного здійснення становить головну її цінність – гідність особистості. Цей акт самореалізації людиною своєї персональності у гідну свого смисложиттєвого покликання особистість може відбутися лише за умов її морального самоствердження. Останнє, як вже було зазначено, є результатом ставлення людини насамперед до іншої людини, якій також притаманна персональність. А таке ставлення поширюється на людську спільноту, що за об'єктивних життєвих умов є суспільством, суспільні групи у вигляді класів, націй, країн тощо. Таке ставлення має як духовний, так і практично-діяльнісний характер, суттю якого є створення умов, за яких би розгорталася персональність кожної людини як особистості [112, с. 165-179]. Виходячи з цього, визначаємо спільне між суб’єктністю та соціальністю – властивість поєднання внутрішнього світу індивіда та зовнішнього соціального світу. Проте очевидно, що ці поняття, хоч і є тісно взаємопов’язаними, не є синонімічними. Для чіткого окреслення смислових зв’язків між ними розглянемо зміст дефініції «суб’єктність» більш докладно.

У сучасній педагогіці термін «суб’єктність» трактується як здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати плани в житті, що визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості [527, с. 8]. Отже, сучасні уявлення про суб’єктність уміщують характеристики особистості, що визначають поведінкові стратегії, зокрема й планування життєдіяльності, прогнозування її результатів.

Ця думка простежується й у М. Сергєєва, що визначає як одну з важливих рис індивіда, як суб’єкта діяльності – активну позицію особистості, починаючи від активного цілепокладання, операції й конструктивного коригування способів діяльності в усіх ситуаціях і закінчуючи прагненням та здатністю критично й інноваційно рефлексувати та прогнозувати результати діяльності й відносин. [456, с. 71-73].

На думку В. Циби, суб’єктність особистості, окрім свідомої активності суб’єкта в конструктивній діяльності, визначається наявністю ступеня свободи у прийнятті рішень під час задоволення власних матеріальних і духовних потреб у взаємодії з іншими суб’єктами [529, с. 136-137]. М. Сергєєвим також як важливі риси особистості як суб’єкта діяльності відзначаються: свобода, коли у процесі діяльності детермінація дій відбувається в самій людині, а не в зовнішній реальності, а також внутрішня незалежність від «зовнішнього світу», зовнішніх впливів, незалежність не в значенні ігнорування, а в значенні стійкості поглядів, переконань значень, мотивів [456, с. 71-73].

В. Циба підкреслює також, що суб’єктність особистості передбачає наявність: вартісних резервів; статусу у кожній соціальній інституції (трудовому колективі, громадській організації, аматорській студії, сім’ї тощо); моральних і правових, формальних і неформальних регламентів (права й обов’язки відповідно до статусів організацій, правил і звичаїв спільнот, до яких належить суб’єкт) [529, с. 136-137]. Разом з цим, М. Сергеєв вважає, що однією з основних рис особистості як суб’єкта діяльності є здатність не тільки привласнювати світ предметів та ідей, але й проводити їх, перетворювати, творити різними методами (усвідомленням і прийняттям мети, завдань, установок діяльності на сучасному й майбутньому етапах; володінням основними необхідними процедурами, уміннями й основами реалізації діяльностей; розумінням власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності; здібністю до рефлексії, потребою в ній як необхідній умові свідомого регулювання власної поведінки) [456, с. 71-73].

О. Севастьянова зазначає, що для людини як суб’єкта діяльності дуже важливим є позитивне власне ставлення до цієї діяльності [458, с. 15]. В. Давидов підкреслює, що суб’єктна особистість «має здатність діяти на власне переконання у складних ситуаціях, протистояти несприятливим обставинам, не боячись утручатися в перебіг подій, проявляючи тверду волю й характер та приймаючи на себе всю соціальну відповідальність за можливі наслідки» [117, с. 57].

Стати суб’єктом певної діяльності – означає освоїти цю діяльність у всіх її можливих формах, набути здатність до її здійснення в стандартних ситуаціях і творчого застосування принципів цієї діяльності в нестандартних, непередбачуваних обставинах [458, с. 15]. М. Боритко підкреслює, що суб’єктом не можна стати, ним можна лише ставати, оскільки суб’єктність полягає в саморозвитку, самоутвердженні, які в ситуаціях виховання протікають у формі самопізнання людини, самооцінки, усвідомлення себе, своїх особливостей, можливостей, достоїнств, недоліків [46].

Продовжуючи важливу для нашого дослідження думку щодо специфіки розгортання суб’єктності у часі, наведемо висловлювання С. Савченка: в «педагогічній науці суб’єкт розуміється не як окрема людина чи група, а як особливий психологічний стан особистості. Такий стан, на жаль, не постійний, і для його виникнення необхідні спеціальні умови. Правильним є твердження про те, що суб’єктність особистості не є характеристикою постійною, вона лише буває» [442, с. 9-13].

Отже, суб’єктність постає як характеристика мінлива, ситуативна, зумовлена обставинами, тобто така, що надто складно підлягає визначенню та оцінці. Хоча, при цьому, саме формування суб'єктних властивостей особистості деякі вчені (Є. Бондаревська) вважають головним критерієм оцінки якості виховання [527, с. 8].

Оцінити суб’єктність особистості у вимірах минулого та сьогодення, як щось накопичене, наявне можливо лише, розглядаючи поняття «суб’єктивний (суб’єктний) досвід».

«Суб’єктний досвід – це досвід пережитої поведінки та поведінки, що переживається в цей момент, у якій сама людина може прозвітуватися собі про власні можливості, у якій вона хоча б приблизно знає правила організації своїх дій та свого ставлення, де зафіксовані значущі для неї цінності, існує певна ієрархія переваг, про яку вона здатна звітувати перед собою, усвідомила, що їй потрібно, чого вона прагне. Найістотніше, що відзначається в характеристиці суб’єктного, – це «проймання» засвоєних опосередкованих форм досвіду безпосередньо чуттєвими уявленнями. Це перетворює набуте «чуже» знання, знання для всіх у знання власне – суб’єктне» [111, с. 60].

Наведене вище, доповнене результатами аналізу праць дослідників проблеми суб’єктності (С. Савченко, С. Харченко [442; 524] та ін.), дає нам підстави для узагальнень щодо співвідношення суб’єктності та соціальності.

По-перше, особливої уваги заслуговує той факт, що суб’єктна особистість – це не сам індивід, а його певний ситуативний стан. Отже, явище суб’єктності не є очевидним і передбачає створення певних умов для його прояву. Важливою умовою суб’єктності є наявність в індивіда усвідомленої мети й мотиву, а саме, мотиву тієї діяльності, у яку він включений своєю активністю. Суб’єктність не є постійною якістю або характеристикою, а визначається як те, що *трапляється*. Вона може з’являтися, а може зникати у життєдіяльності одного і того ж самого індивіда. Ця властивість відрізняє суб’єктність від соціальності, оскільки остання характеризується більшою стійкістю та стабільністю існування у структурі особистості – одного разу увійшовши до соціального світу, людина, як правило, вже не втрачає цієї здатності протягом усього свого життя. Так, набуті у дитинстві навички, стратегії, досвід соціальної взаємодії (мова, етикет, соціальні заборони, традиції, розумові та поведінкові патерни тощо) завжди залишаються з людиною (окрім критичних випадків: втрати пам’яті, тяжкої психічної хвороби тощо), проте, у різні вікові періоди життя людини, у різних життєвих ситуаціях можуть актуалізуватися, або навпаки, втрачати своє значення, проявлятися або існувати латентно, переробляться й творчо застосовуватися особистістю, змінюючись до невпізнанності, набувати у розвитку або гальмуватися. Тоді як суб’єктність є залежною від психологічних, соціальних, просторових, часових умов характеристикою особистості й може розглядатися як ситуативний прояв соціальності, її «відблиск», у якому відбивається її якість та специфічність. Виходячи з цього, можемо стверджувати, що через вивчення суб’єктності, яка дотепер є більш розробленою у педагогічній та соціально-педагогічній науці характеристикою можливо оцінити, у тому числі й параметрично, соціальність людини.

По-друге, особистість, якій притаманна суб’єктність, є носієм певних дієвих характеристик, виступає джерелом діяльності, має мотив цієї діяльності, володіє задумом і засобами для її реалізації, зацікавлена в її результатах і несе за них відповідальність. З цих позицій соціальність особистості є умовою прояву нею у певних ситуаціях суб’єктності; ступінь прояву суб’єктності можна побачити та ситуативно оцінити за допомогою визначених параметрів (мотивованість, цілеспрямованість, наполегливість, відповідальність, результативність тощо), які проте не дозволяють повністю оцінити параметрично самє джерело суб’єктності – соціальність, якщо не внести до їх переліку такі виміри як соціальна спрямованість, гуманність, прихильність до тих, хто тебе оточує, здатність до врахування суспільних інтересів тощо.

По-третє, розгляд суб’єкта як індивідуальності, яка у процесі життя нарощує власний суб’єктний потенціал, спрямований на самоствердження у суспільстві, відкриває дихотомічний бік та дискусійну природу співвідношення «соціальність – суб’єктність», у якому віддзеркалюються усі суперечності колізії «особистість – спільнота», що на думку Л. Гриценко, «при інтегративному підході вирішується через їх поєднання у виховному процесі і є єдністю безперевного та дискретного» [111, с. 53]. Учена наголошує, що «виховання складається з низки ситуацій (колізій), які можуть вирішуватися так, щоб сприяти розвитку особистості чи спільноти. Однак, у цілому, це завжди призводить до підвищення рівня розвитку як особистості, так і спільноти, оскільки розвиток одного тягне за собою розвиток іншого. Чим більше розвинута спільнота (у будь-якому плані: моральному, інтелектуальному, емоційному тощо), тим більше можливостей здобуває кожний її член для власного особистісного розвитку. І навпаки, розвиток спільноти залежить від розвитку особистостей, що її складають. У спільноті, що перебуває на високому рівні організованості (колективі), її інтелектуальне, моральне, емоційне поля не є простою сумою відповідних індивідуальних полів її членів. У такій спільноті будь-яке поле вбирає в себе все найкраще, що є в членів спільноти, нівелюючи наявні в них недоліки» [111, с. 53]. Отже, виховання, як специфічний вид діяльності, а особливо соціальне виховання, створює умови для розвитку соціальності дитини через стимулювання її суб’єктності і навпаки.

Вивчення праць учених (О. Андрусенко, О. Глоба В. Гур, Ю. Полулященко, В. Тесленко [112, с. 165-179; 382; 499; 500] та ін.) доводить, що особливо актуальним є зазначений висновок стосовно виховання, сприяння соціальному становленню та розвитку дітей з особливими потребами, оскільки, на їх думку, з позицій сучасної педагогічної науки для повноцінного формування дитини з обмеженими можливостями нині вже недостатньо забезпечити тільки функцію адаптації. Не менш важливим завданням є формування в неї здатності змінювати себе разом із суспільством, у якому вона живе, стати активним суб’єктом самозміни. Завдання соціальних педагогів, батьків, усієї системи педагогічної підтримки полягає в тому, щоб примусити дитину повірити у власні сили й тим самим стати суб’єктом власного життя [499, с. 17]. Відтак людина не може бути розглянута як об'єкт благодіяння з будь-якої сторони – держави, класу, соціальної групи, окремого можновладця тощо. І навіть коли їй справді надається допомога, то за умов ціннісного підходу в етиці за нею лишається статус особистості з неповторною людською гідністю. Обмеження ж етики, проблемами так званої нормативної етики, ставить над людиною когось, хто від неї за допомогою моральних імперативів вимагає слухняності, тобто вимагає «слугувати» [112, с. 165-179].

Вибір ученими суб’єктності як основного небхідного для повноцінного життя у суспільстві особистісного новоутворення дитини з обмеженими можливостями обумовлений кількома причинами, які узагальнені у науковій праці В. Тесленка. На його думку, по-перше, у сучасній науці суб’єктність визначається як ядро культури людини; по-друге, у філософії під суб’єктом розуміється активно діюча людина, яка має свідомість і волю, протистоїть викликам зовнішнього світу, що для таких дітей є якісною характеристикою; по-третє, з позицій сучасної педагогіки зростання суб’єктності дитини в педагогічному процесі все частіше визнається основним його виховним результатом; по-четверте, коли йдеться про дітей з обмеженими можливостями, педагог має виходити з необхідності розвитку в них якостей, які допомагають реалізувати себе не тільки як істоту, здатну повноцінно жити в суспільстві, але і як неповторну індивідуальність зі специфічними запитами й способами соціальної самореалізації; по-п’яте, діти з обмеженими можливостями особливо потребують формування в них таких умінь, як: побудова індивідуального способу життя; вибір оптимального режиму інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень; здатність до адекватної реакції на незгоди й удачі; визначення прийнятного типу трудової діяльності й форм проведення вільного часу; формування бережного ставлення до людей. З позицій соціальної педагогіки метою їхнього життя має стати не штучно створена програма, а саме життя, тобто сам процес життя у специфічних обмежених умовах [499, с. 17-18].

Підкреслимо, що наявність певних обмежень у житті дитини з особливими потребами (внутрішніх – стан здоров’я, можливості розвитку, наслідки суспільної стигматизації тощо й зовнішніх – низька доступність середовища, упереджене ставлення тих, хто оточує тощо) не є сама по собі перешкодою для потенційного розвитку її суб’єктності, як результату реалізації людиною соціальної та психологічної свободи. Спираючись на думку Д. Леонтьєва, підкреслимо, що в основі формування суб’єктних якостей особистості покладена свобода, яка, «по-перше, є усвідомленою активністю, по-друге, опосередкованою ціннісним «для чого», і, по-третє, активністю повністю керованою самим суб’єктом» [260, с. 51]. Підтримуючи цей погляд, В. Циба підкреслює, що суб’єктність особистості насамперед визначається свободою прийняття рішень й відповідальністю за їх результати [529, с. 136-137].

У свою чергу, така свобода, що не спирається на гідність людини як самодостатню цінність за будь-яких обставин, призводить до того, що соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими потребами породжує безвідповідальність. Посилаючись на думку вчених (О. Андрусенко, В. Гур), зазначимо, що йдеться про відповідальність творчого суб'єкта суспільного процесу, а не відповідальність гвинтика, який відповідальний «перед», не «за» [112, с. 165-179]. Позбавити суспільство від ризику розвитку в індивіда негативізму соціальна реабілітація дітей з обмеженими можливостями може лише за умов, коли поведінська етика сама виходитиме з людини як автономної соціальної істоти, що, у свою чергу, детермінує необхідність визначення особи не як об'єкта реабілітаційного впливу, що потребує певного поліпшення свого стану, а як суб'єкта, який потребує життєвої підтримки від когось собі рівного за гідністю, або навіть того, хто за моральною необхідністю, яке б він не займав суспільно-державне місце, має слугувати йому [112, с. 165-179]. Подібну думку висловлює у своєму дослідженні «Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами» М. Чайковський [530].

Декларування права дитини з особливими потребами на сприйняття її як рівноцінного соціального суб’єкта не позбавляє погляди багатьох дослідників цієї проблематики, розповсюдженої та вкоріненої у свідомість та педагогічні традиції стереотипної думки, що суб’єктність такої дитини має розвиватися, у першу чергу, завдяки педагогічному впливу на її індивідуальний розвиток, максимальному доведенню її рівня до соціально прийнятних меж. Так, на думку, В. Тесленка, науково-теоретичною основою соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями є педагогіка свободи як теорія і практика діяльності професіоналів, які орієнтуються на розвиток у дітей свободоздатності, підтримку в духовному самовдосконаленні та формуванні внутрішнього світу. Автор наголошує, що у широкому смислі зміст педагогіки свободи становить індивідуалізація особистості дитини, розвиток її «самості», а саме того одиничного, особливо своєрідного, що закладено в ній від природи. Педагогіка свободи як основа соціально-педагогічної підтримки передбачає, по-перше, індивідуально орієнтовану допомогу дітям у реалізації первинних базових потреб, по-друге, створення умов для максимально вільної реалізації заданих природою фізичних, інтелектуальних, емоційних здатностей і можливостей, характерних саме для цього індивіда; по-третє, підтримку у творчому самоздійсненні, у розвитку здатності до життєвого самовизначення **[**499, с. 15**]**.

В. Тесленко [499, с. 18-19] визначає такі ознаки суб’єктності дітей з обмеженими можливостями:

1. Здатність дитини виходити за межі репродуктивного мислення й діяльності з прагненням до творчого відтворення отриманих знань з урахуванням власних об’єктивних можливостей.

2. Високий рівень оволодіння основами різноманітних видів діяльності, у тому числі пов’язаних із забезпеченням своїх специфічних потреб.

3. Свідоме й доброзичливе сприйняття педагогічної підтримки як найважливішого чинника особистісного розвитку.

4. Розвинуте почуття власної гідності, значущості себе для батьків, колективу, адекватне усвідомлення власної ролі в сім’ї й колективі.

5. Здатність самостійно коригувати власну поведінку, уміння керувати настроєм, емоціями, адекватно, з поправкою на об’єктивні причини оцінювати результати власної діяльності.

6. Уміння оперативно вносити корективи у власні плани залежно від стану здоров’я й інших об’єктивних чинників.

7. Уміння рефлексувати власні вчинки, результати діяльності й спілкування, вносити позитивні корективи в стосунки з тими, хто оточуючує.

8. Усвідомлення неповторності й самобутності своєї особистості та власного життя як найвищої цінності, незважаючи на хворобу й стан здоров’я.

9. Спрямованість діяльності й спілкування на включення механізмів самовиховання, самоконтролю, самореалізації в конкретних специфічних умовах.

10. Наявність позитивної динаміки суб’єктності залежно від віку.

Ці ознаки, на думку автора, характеризують у своїй сукупності досягнення дітьми з обмеженими можливостями того чи іншого рівня життєвої компетентності [499, с.  19].

Урахування викладених вище та подібних їм педагогічних та соціально-педагогічних ідей виховання, розвитку, соціальної та педагогічної реабілітації дітей з особливими потребами, безумовно є необхідним та важливим для нашого дослідження, проте, на нашу думку, розвиток соціальності дитини через її суб’єктність має ґрунтуватися на інших засадах, що передбачають безумовне (позбавлене будь-яких обмежень щодо рівня, перспектив та можливостей психічного, інтелектуального, фізичного розвитку дитини) включення до соціального середовища, залучення до всіх можливих проявів соціальної активності та усіх доступних форм соціальної взаємодії, надання широких можливостей щодо виховання у різноманітних соціальних інститутах, і через це розвиток його суб’єктності як можливості прояву ситуативно зумовленої «індивідуальної соціальності». Усе це має відбуватися насамперед шляхом пристосування середовища до потреб дитини, розвитку в ньому «безбар’єрності» в усіх смислах, а не «підгону» дитини під стандарти чинного життєвого простору.

Не заперчуючи необхідності максимального індивідуального розвитку можливостей дитини, все ж наголошуємо на важливості взаємного руху назустріч – дитини – вимогам середовища, а середовища – потребам та можливостям дитини. Лише завдяки такому рухові назустріч станє можливим розвиток соціальності дитини, оскільки саме такий рух забезпечує максимально ефективну взаємодію дитини та навколишнього середовища.

Лише за умови такої тісної взаємодії дитини з соціальним середовищем, що у тлумаченні Л. Когана є порівняно стійкою сукупністю «речових та особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб’єкт і які здійснюють вплив на його діяльність» [219, с. 3], власне, і стає можливим формування у дитини з особливими потребами суб’єктності як соціальної характеристики, а не як прояву егоїзму та споживацького ставлення до тих, хто оточує. Лише у цьому випадку суб’єктність забезпечить реалізацію важливої для повноцінного соціального розвитку дітей з особливими потребами властивості соціальності – її емерджентності – здатності особистості набувати у спільності з іншими характеристики, що не є притаманними їй як окремій одиниці [522, с. 4-13].

Вільне, позитивне, невимушене прийняття дитини з особливими потребами у дитячому товаристві позбавляє її стигматизуючого патерна неповноцінності, натомість надаючи нових властивостей, що набуваються лише у товаристві, – життєрадісність, упевненість у собі, комунікабельність, безпосередність, прихильність, бажання бути корисною тощо. Спільна соціальна реальність, яку створює таке товариство, значно впливає на соціальність кожного її члена і здатна навіть компенсувати, частково або повністю, вплив вади здоров’я на психофізичний і соціальний розвиток дитини. Так, дитина з вадами зору, може «відчути» навколишній світ із розповідей однолітків; дитина з руховими обмеженнями – отримати досвід вільного пересування на плечах у друзів, які натомість обов’язково захочуть покататися на її візку, походити на милицях; дитина з вадами розумового розвитку краще зрозуміє складні для неї абстрактні поняття з пояснень товаришів. Головне, що кожен із дітей отримає досвід дружби, любові, гуманізму як складові найвищої людської соціальності.

Властивість емерджентності, притаманна соціальності, може бути пояснена за допомогою припущення про можливість обміну соціальним досвідом та примноження його у процесі цього обміну. Традиційно досвід особистості розуміється як те, що вона здобула самостійно та апробувала, у процесі власної діяльності – «досвід – спосіб пізнання дійсності, заснований на його безпосередньому, чуттєвому практичному освоєнні. Досвід виступає важливим джерелом інформації як про зовнішній об'єктивний світ, так і про психічне життя суб'єкта [44]. Зміст досвіду особистості складають набуті нею знання, навички, уміння і звички [375]; до досвіду також належать уміння, звички, цінності, соціальні установки тощо.

Хоч, на думку вчених (П. Ворохов), опредмечені у соціальному досвіді соціальні відносини вже є фактором культури, а не соціальності, і, тому, у «чистому» вигляді їх надто складно вивчати [79, с. 30**].** Така думка є досить розповсюдженою у науковій літературі [41; 165; 235; 356; 516], де наголошується, що навіть якщо соціальний досвід і не тотожний усій культурі у всьому різноманітті її форм і артефактів, він є квінтесенцією її змісту, продуктом історичної селекції різних технологій задоволення людських інтересів і потреб, що акумулює найбільш прийнятні за соціальною оцінкою і наслідками способи здійснення колективної життєдіяльності людей, їх соціальної консолідації і регуляції, локалізації культурної специфіки.

У широкому культурологічному аспекті (М. Бобнєва, А. Здравомислов, Б. Кононенко, С. Левіт, Е. Орлова, А. Флієр та ін. [41; 165; 235; 253; 356; 516]) соціальний досвід розглядається як те, що накопичується суспільством у процесі реальної спільної діяльності людей для задоволення їх групових та індивідуальних інтересів та потреб і є спільним, доступним для засвоєння, опрацювання, зміни кожному члену цього суспільства. У процесі накопичення соціального досвіду відбувається постійне стихійне відбраковування тих форм (технологій і результатів) дій, вчинків, комунікативних актів, а також засобів, ідейних та ціннісних підстав діяльності й поведінки тощо, які визнаються не продуктивними, шкідливими або потенційно небезпечними для існуючого рівня соціальної інтегрованості колективу або виявляються неприйнятними за своєю соціальною цінністю і наслідками. Одні з цих форм з часом потрапляють під інституційне табуювання (законодавчі, релігійні та інші заборони, санкції тощо), інші залишаються осуджуваними в рамках звичаїв (моралі, моральності), треті зникають із соціального досвіду безслідно. Натомість, форми, які у короткостроковому й особливо довгостроковому плані показують себе цілком прийнятними або навіть бажаними з погляду підтримки, відтворення, а часом і підвищення рівня соціальної консолідованості членів суспільства, їх толерантності, якості їх взаєморозуміння та взаємодії, так само стихійно, а також й інституційно відбираються в якості рекомендованих, акумулюються і закріплюються в соціальних нормах, еталонах, цінностях, правилах, законах, ідейних настановах.

Варто особливо підкреслити, що соціальний досвід включає в себе насамперед низку ціннісних орієнтацій, прийнятих у даному суспільстві, а будь-яка цінність, з погляду її соціокультурних функцій, – це насамперед те, що забезпечує підтримку соціальної консолідованості людей, зняття, зниження або недопущення соціально небезпечних напруг, суперечностей, конфліктів, подолання агресивних, егоїстичних та інших негативних проявів людини у суспільстві, і водночас має на меті підвищення взаєморозуміння, толерантності, комплементарності, злагоди, вироблення загальних оціночних критеріїв і конвенціональних інтерпретацій. Отже, через вплив на соціальний досвід, а саме ціннісну його складову, є можливою розбудова суспільства особливої якості, де люди з особливими потребами мали б вільний доступ до одержання цього досвіду, зокрема у системі освіти, а головне, до його творчої зміни та збагачення. З іншого боку, механізмом такого впливу виступає безпосереднє відкриття для таких людей безперешкодного доступу у соціальний світ, максимально можливе долучення до системи цінностей, полегшення шляхів отримання соціального досвіду в цілому.

Слід враховувати, що соціальний досвід у широкому сенсі визначається у наукових джерелах (М. Бобнєва, А. Здравомислов, Б. Кононенко, Е. Орлов, А. Флієр та ін. [41; 165; 253; 356; 516]) як найважливіша змістовна компонента культури, що є історично селектованою та акумульованою в суспільній свідомості членів спільнот форми здійснення будь-якої соціально значимої діяльності та взаємодії людей, які показали свою прийнятність не тільки з погляду безпосередньої утилітарної ефективності, але й у підтримці необхідного в чинних умовах рівня соціальної консолідованості співтовариства і його функціональних сегментів і підсистем, стійкості організаційних форм та ефективності процесів регуляції колективної життєдіяльності. Отже, соціальний досвід характеризується стабільністю, повторюваністю, здатністю бути відтвореним, тобто має властивості, що, як з’ясовано вище, притаманні й соціальності. Проте, на нашу думку, на відміну від соціальності, що може розглядатися як певна «жива», детермінована насущними потребами сьогодення, динамічна структура, соціальний досвід є насамперед усталеним та перевіреним роками змістом, який наповнює собою дану структуру, й має єдину з нею природу – виникає у результаті дієвого об’єднання людей. Саме структурно-змістовий зв'язок соціальності та соціального досвіду визначає їх єдність, наявність у них спільних властивостей і характеристик.

Зазначимо, що соціальний досвід безперервно акумулює локальні культурні риси і на рівні стійких соціальних колективів, і в особистісній культурній специфіці індивідів. Отже, безпосередня жива людська взаємодія, соціальні відносини, власне соціальний розвиток особистості постійно стають предметом соціального досвіду. Це є можливим саме завдяки соціальності, яка виступає проявом суспільної природи людини на індивідуальному рівні і тому вміщує в себе суб’єктивність (суб’єктність), яка, за твердженням представників соціально-педагогічної науки (В. Нікітін), розуміється як здатність бути джерелом особистої активності, прояв індивідуального творчого ставлення до суспільного буття.

Суб’єктність надає соціальному досвіду особистісного забарвлення, визначаючи індивідуальну позицію людини у ставленні до спільного досвіду соціальної групи, людства, встановлюючи той погляд (П. Наторп) з якого людина сприймає цей досвід.

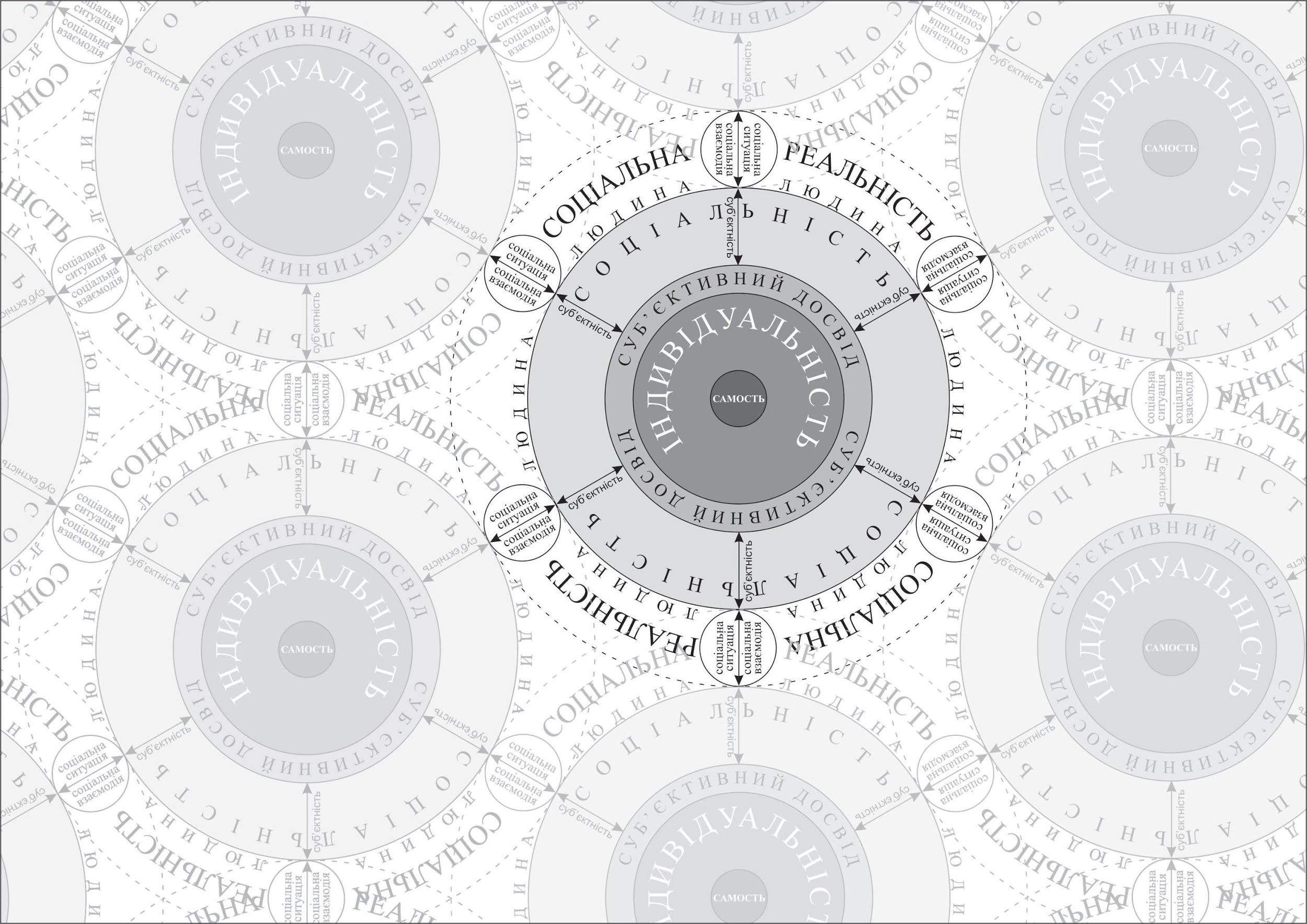
Безумовно соціальний досвід особистості є тісно взаємопов’язаним із її суб’єктним досвідом, який є основним для прояву суб’єктності – активної життєвої позиції щодо засвоєння світу. Адже, на думку вчених, саме активний суб’єкт є відкритим для іншого суб’єкта чи до інформації [280, с. 8], тобто здатним для здобуття та розширення соціального досвіду. Суб**’**єктний досвід може розглядатися як частина соціального досвіду, що є найбільш тісно пов’язаною з її індивідуальністю. Хоч це твердження можна заперечити, бо будь-який здобутий індивідом досвід має відбиток суб’єктності, оскільки здобувається безпосередньо конкретним індивідом, є його набуттям та результатом прояву його життєвої активності. Проте вище йдеться про ступінь цієї активності при здобутті досвіду: у разі суб’єктного досвіду особистість прагне його здобути, докладає для цього значних зусиль, задовольняє так чином свої найглибші потреби; при здобутті соціального досвіду іншої якості – більшу активність щодо озброєння людини знаннями, вміннями, звичками, цінностями та іншими характеристиками виявляє соціальне середовище, тобто й потреби індивіда, які задовольняються при цьому є більш соціальними, пов’язаними з необхідністю бути прийнятим у суспільстві, ніж індивідуальними.

З цього визначимо, що соціальний досвід як складова соціальності особистості завжди має характеризуватися суб'єктністю. Такий досвід є особливо значущим для людини і тому несе у собі особливої сили та якості потенціал, суб'єктну енергію самої особи, що підтримує групову енергію тієї соціальної реальності, що власне й становить предмет цього досвіду. Вказаний потенціал очевидно й визначає можливості «соціального зараження», передавання досвіду не через безпосередню діяльність щодо засвоєння певної частини соціальної реальності, а шляхом міжособистісної взаємодії у процесі побудови людських відносин. Таке спостереження є важливим аргументом на користь інклюзії, включенню людей з особливими потребами до повноцінних людських взаємин, залучення до актів живого спілкування у невимушених життєвих ситуаціях. До того ж і сама така взаємодія забезпечує опредмечування людських стосунків у вигляді соціального досвіду, а тому виступає безпосереднім шляхом збагачення такого досвіду як для дітей з особливими потребами, так і для дітей з рівнем здоров'я та розвитку у межах норми.

Передавання та опановування суспільного досвіду визнається вченими разом із двома дослідженими у науці чинниками поведінки (спадково закріпленою програмою та власним досвідом індивіда) важливим фактором, що формує людську діяльність [356; 235; 253; 516]. Тобто опредмечування соціальної реальності у вигляді соціального досвіду є безпосередньо пов’язаним як з людською культурою, так і з процесом соціалізації особистості.

Так, перша сторона процесу соціалізації – засвоєння соціального досвіду – це характеристика того, як середовище впливає на людину, друга його сторона характеризує момент впливу людини на середовище за допомогою діяльності. Активність позиції особистості передбачається тут тому, що будь-який вплив на систему соціальних зв'язків та взаємин вимагає прийняття певного рішення і, отже, включає в себе процеси перетворення, мобілізації суб'єкта, побудови певної стратегії діяльності. Процес соціалізації в цьому його розумінні жодною мірою не протистоїть процесу розвитку особистості, дозволяючи лише позначити різні погляди на проблему [356; 516; 235; 253]. Отже, процес соціалізації передбачає як набуття особистістю соціального досвіду, так і формування в неї суб**’**єктної позиції, що базується на розвитку соціально активної індивідуальності, самості людини.

Як було зазначено вище, основою досвіду виступають соціальні цінності, знання, вміння, навички, базою ж суб’єктності та розвитку активності суб’єкта діяльності, на думку вчених [297, с. 3], є ставлення людини до світу, що ґрунтується на її індивідуальності: різноманітних якостях та характеристиках особистості. Зазначене умовно відображено у моделі соціальної взаємодії індивідів з погляду їх соціальності (Рис. 2.3).



**Рис. 2.3. Модель соціальної взаємодії індивідів з погляду їх соціальності**

Отже, соціальність розглядається нами як набута у ході життєдіяльності людини у суспільстві структура, «наповнена» соціальним досвідом особистості: соціальними знаннями, вміннями, навичками, зразками поведінки, а також ціннісними орієнтаціями та життєвими цінностями, соціальними емоціями індивіда, яка одержує реалізацію й соціальне втілення, без якого неможливим є саме її існування, за допомогою суб’єктності (суб’єктивності) – здатності людини бути стратегом своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати плани в житті, творити та перетворювати, що визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості. Суб’єктність передбачає володіння особистістю основними необхідними процедурами, уміннями й основами реалізації діяльностей; розуміння власної значущості для інших людей, відповідальність за результати своєї діяльності; здібність до рефлексії, потребу в ній як необхідній умові свідомого регулювання власної поведінки.

Наш висновок не суперечить поглядам учених-соціальних педагогів на складові соціальності. Так, учені (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, С. Харченко та ін. [288; 423; 470; 521]) розглядають поняття «соціальність» як *інтегрований* результат реалізації процесу соціального виховання, здатність людини взаємодіяти із соціальним світом, що базується на ідеях самозбереження соціуму, людства в цілому, єдності й гармонійної взаємодії людей різних національностей, соціально-вікових груп, класової приналежності, стану здоров'я, рівня розвитку і можливостей. Отже, соціальність є, по-перше, складним утворенням, що поєднує низку певних якостей, характеристик, позицій як внутрішніх відносно до особистості, так і зовнішніх, що в сукупності створюють нову властивість людини – здатність до повноцінної соціальної взаємодії. По-друге, це те, що забезпечує єдність та власне є спільним для індивідів, така функція соціальності забезпечується насиченням її структури соціальним досвідом, що включає в себе насамперед низку ціннісних орієнтацій, прийнятих у конкретному суспільстві, а будь-яка цінність, з погляду її соціокультурних функцій, – це насамперед те, що забезпечує підтримку соціальної консолідованості людей. Останнє підтверджує й Л. Мардахаєв, на переконання якого, соціальність виявляється через «рівень оволодіння знаннями, вміннями та іншими елементами накопиченого в суспільстві соціального досвіду» [288, с. 282].

Окрім того, соціальність розглядається у науці як прояв суспільної природи людини на індивідуальному рівні і тому вміщує в себе суб’єктивність, яка розуміється як здатність бути джерелом особистої активності, прояв індивідуального творчого ставлення до суспільного буття. У соціальній педагогіці розуміння категорії «соціальність» у контексті прояву суспільної природи людини на індивідуальному рівні, що припускає суб'єктність – здатність бути джерелом особистої активності, проявляти індивідуальне творче ставлення до суспільного буття – стає нині одним із напрямів розробки проблематики соціальності як результату соціальних процесів (В. Нікітін, С. Савченко, В. Тесленко та ін. [470; 490; 499; 500]).

У соціально-педагогічних працях, що обґрунтовують соціальність як предмет експериментального дослідження (І. Курліщук, Ю. Лисенко, Т. Швець [228; 262; 540] та ін.) містяться спроби визначення та емпіричного вивчення складових соціальності: когнітивної – соціальні знання, емоційно-ціннісної – соціальні цінності, якості, практично-діяльнісної – поведінка в суспільстві. Як правило, названі складові вивчаються у дослідженнях емпірично, без розгорнутого теоретичного обґрунтування. Проте, як бачимо, визначені у процесі емпіричного наукового соціально-педагогічного пошуку складові соціальності не суперечать обґрунтованим нами складовим, що містять соціальний досвід та суб’єктність. Оскільки соціальний досвід особистості вміщує соціальні знання (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова), а суб’єктність передбачає наявність в особистості певних якостей (емоційно-особистісна складова), а також наявність соціальних умінь та вияв певної поведінки (діяльнісно-поведінкова складова). Така єдність дослідницьких висновків, підтверджує цілевідповідність та практичну цінність у соціально-педагогічних дослідженнях визначених вище складових соціальності.

При дослідженні проблеми розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти ми будемо виходити з того, що соціальність є комплексною соціально детермінованою характеристикою індивіда, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію людей незалежно від рівня їх здоров’я, можливостей психофізичного розвитку, соціального стану, у структурі якої поєднуються усі складові соціального досвіду (соціальні знання, норми, цінності тощо), і яка отримує реалізацію і вдосконалення у свідомості та поведінці особистості у соціумі завдяки властивій їй суб’єктності.

**2.2. Загальна характеристика розвитку соціальності учнів у процесі соціального виховання**

Аналіз суті та структури соціальності, результати якого з’ясовані у попередньому розділі, дає нам методологічні підстави для подальшого дослідження, висуваючи нове дослідницьке завдання – обґрунтування концепції розвитку соціальності учнів з різним рівнем здоров'я та освітніми можливостями.

При подальшому вивченні досліджуваної проблематики будемо дотримуватися погляду на соціальність як на комплексну характеристику особистості у соціумі, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію усіх людей незалежно від рівня їх здоров’я та розвитку, яка поєднує у собі складові соціального досвіду (соціальні знання, ціннісні орієнтації тощо) та отримує реалізацію й розвиток завдяки властивій їй суб’єктності. Отже, соціальність може розглядатися як характеристика, що є притаманною конкретній людині як представнику певного суспільства, громади, соціальної групи й поєднує у собі її соціальний досвід та суб’єктність, спрямовуючи їх на забезпечення соціальної взаємодії. Такий погляд дозволяє зосередитися на розкритті конкретних механізмів становлення соціальності учня як індивіда та суб’єкта соціальної взаємодії.

Розвиток соціальності людини у викладеному вище розумінні є безпосередньо пов’язаним з розвитком її особистості, хоч розглядаючи питання про співвідношення цих процесів, ми виходимо з того, що при усій їх єдності вони не є тотожними.

У науці відомо, що становлення особистості передбачає розвиток психіки людини, її індивідуальності, уособлення індивіда у суспільстві, проте ними не обмежується. Так, А. Петровський, М. Ярошевський відзначають, що «хоча процес розвитку психіки є найважливішим компонентом, стороною, аспектом розвитку особистості людини, розвиток останньої цим не вичерпується. Зміна статусу особистості, набуття престижу й авторитету, входження в нові соціальні ролі, виникнення або зникнення її привабливості не можуть бути описані як сторони розвитку психіки і не можуть бути зведені до них» [370, с. 391]. Саме вони й виступають результатом розвитку та реалізації особистістю соціальності, а отже, соціальність є укоріненою у структурі особистості, її «ядро» складають ті соціальні цінності, норми, поведінкові стандарти, що були призвичаєні індивідом, прийняті як власні та забезпечують людині гідне місце у соціальному середовищі.

На підтвердження цієї думки наведемо погляд С. Архипової та Г. Майбороди, які визначають особистість як соціальне явище. За твердженням дослідників, особистість завжди має набір обов'язкових соціальних якостей, серед яких вони визначають: індивідуальність, інтелектуальність, відповідальність, активність, цілеспрямованість тощо. Учені підкреслюють, яка особистістю стає людина, що має особливу позицію в житті, основою якої є велика робота над собою, тому особистість, окрім зазначених якостей характеризується здатністю до самооцінки, самоконтролю, саморегуляції [18, с. 21].

В. Безрукова визначає розвиток як об'єктивний процес внутрішньої послідовної кількісної та якісної зміни фізичних, психічних і духовних сил людини, що забезпечують реалізацію її життєвого потенціалу, її сутності та призначення [32, с. 4]. На переконання А. Мудрика, розвиток виступає реалізацією іманентних (внутрішньо властивих) задатків, властивостей людини [310, с. 3-4]. Спираючись на думку Н. Заверико, уточнимо, що розвиток особистості, процес, який відбувається під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників, що притаманні людині як живій істоті, та передбачає зміни її кількісних і якісних характеристик [240, с. 220]. Таке розуміння дозволяє виокремити у розвитку соціальну складову, яка полягає у розгляді (Л. Овсянкіна, В. Радкевич, А. Рацул, О. Рацул, А. Семез) соціального розвитку особистості як процесу, що відбувається у пізнанні навколишнього середовища, як позитивних, так і негативних його проявів та передбачає становлення особистості під впливом зовнішніх, внутрішніх, керованих та некерованих процесів через засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, властивих даному суспільству [341, с. 101-105; 429, с. 97; 407]. Такий розвиток зазвичай розглядається вченими як поступ особистості у соціальних умовах, її послідовна зміна в процесі встановлення різноманітних соціальних відносин у суспільстві.

Зазначимо, що при вивченні соціального розвитку особистості увага дослідників, як правило, акцентується на умовах та зовнішніх атрибутах, а не на значущому для внутрішнього світу самої особистості результаті розвитку. Таке розуміння цього поняття є традиційним у психолого-педагогічній літературі й дозволяє чітко відокремити поняття «соціальний розвиток» від дефініції «розвиток соціальності», оскільки останній є набуттям особистістю певних характеристик, які виступають складовими соціальності, й може здійснюватися не тільки під впливом соціальних умов, а й у процесі внутрішнього саморозвитку й самовиховання, становлення й реалізації індивідуальності людини.

Відзначимо, що соціальний розвиток особистості є тісно взаємопов’язаним із становленням її індивідуальності та навпаки. За твердженням С. Гессена, «особистість, яка не живиться ззовні культурним змістом, зупиняється у своєму зростанні, бідніє або губиться в даремних спробах елементарного саморобництва. Самобутність справжньої індивідуальності підмінюється самобутністю некультурного в своїй самовпевненості самоучки» [96, с. 86]. Учений підкреслює, що тиск зовнішнього середовища має відповідати внутрішній силі опору особистості дитини, яка зростає [96, с. 86]. Отже, соціальне та індивідуальне у людині має розвиватися у гармонії та єдності, що відображено у вислові Д.Б. Ельконіна: «розвиток дитини – від моменту появи на світ і до зрілості – є формуванням її як члена суспільства, є процесом становлення її як особистості [562, с. 5].

Характерний погляд на розвиток людини простежується у науковій концепції Л. Виготського, який вважав, що розвиток дитини відбувається у процесі співвіднесення реальної та ідеальної форм. До того ж, остання вже існує від народження індивіда, функціонує та впливає на дитячий розвиток. «У цьому, – на думку вченого, – полягає найвища своєрідність дитячого розвитку, на відміну від інших типів розвитку…» [85, с. 395]. Б. Ельконін, звертаючись до аналізу співвідношення ідеальної та реальної форми у ідеях Л. Виготського, зазначав, що ідеальна форма, за Л. Виготським, «існує як культура, працює як стимул-засіб або знак, тобто як елемент культури, за допомогою реконструюються та об’єктивуються натуральні, ніби зовні діючої людини створені форми поведінки» [561, с. 9]. Так людина оволодіває власною поведінкою, знову її породжуючи, у процесі чого стає суб’єктом. На думку Б. Ельконіна, саме у теорії Л. Виготського становлення суб’єктності людини у процесі її розвитку розуміється не поверхово, як не критичний опис поведінкових здобутків дитини, а глибоко як «точка зустрічі» ідеальної і реальної форм її розвитку, у якій виникає суб’єкт поведінки [561, с. 9]. Це положення підтверджує наше припущення про те, що розвиток соціальності особистості народжується на перехресті процесів розвитку соціального та індивідуального, соціального та біологічного.

Проте у науці існує й дещо інша думка з цього приводу. В. Радкевич, наприклад, вважає таким двоєдиним процесом соціальний розвиток, який на думку дослідника, включає соціалізацію, тобто засвоєння, інтеріоризацію суспільних відносин, та індивідуалізацію – індивідуальний, притаманний лише цій особистості спосіб засвоєння відносин, у процесі якого розвиваються її індивідуальні якості, інтелект, світогляд, воля, моральні ідеали, естетичні смаки, творчі потенції [407]. У такому трактуванні розвиток соціальності та соціальний розвиток одержують дещо синонімічне звучання й перший, як і останній, може бути визначений як процес інтеграції індивіда у суспільство, в різні типи соціальних спільнот через засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на засадах яких формуються соціальнозначущі риси особистості [407], за умови розширення розуміння результату цього процесу, адже соціальність уміщує не лише соціальнозначущі, а й, у першу чергу, соціальні риси, поведінкові стандарти, соціальні емоції тощо.

Проте все ж вважаємо доцільним та логічним чітко розмежовувати соціальний та індивідуальний розвиток особистості, а також розвиток соціальності, припускаючи, що останній визначається як процес, що відбувається на межі й у взаємодії двох зазначених вище процесів (взаємопереходу ідеальної та реальної форм, за Л. Виготським), оскільки тільки за умови гармонізації індивідуального та соціального розвитку особистості людина досягає розвитку соціальності – набуває можливість *самостійно породжувати форми своєї поведінки*, тобто *суб’єктність* (за Л. Виготським), здатність до ефективної соціальної взаємодії, самореалізації у суспільстві, за рахунок внутрішнього прийняття та творчої реалізації соціальних норм та зразків поведінки, внутрішньо обумовленого прогресу соціальних характеристик особистості тощо.

Для нашого дослідження важливим є розмежування понять «розвиток», «соціалізація», «виховання», «формування», семантичне наповнення яких, як відзначає Н. Заверико [240, с. 31], є близьким, але не тотожним.

У науці існує думка (В. Піча), що поняття «соціальний розвиток» є синонімічним терміну «соціалізація» [374]. Аналіз досліджень учених показує, що частина з них визнають тісний взаємозв'язок між дефініціями «розвиток» та «соціалізація», хоч у більшості джерел вони розглядаються як близькі, але не тотожні. Так, на думку М. Гуліної та Ю. Ковалової, соціалізація, як правило, пов’язана з розвитком, на відміну, наприклад, від адаптації, що зумовлюється пристосувальними процесами вже сформованої особистості у нових умовах спілкування та діяльності [405, с. 9]. А. Мудрик зазначає, що розвиток людини у взаємодії і під впливом навколишнього середовища в найзагальнішому вигляді можна визначити як процес та результат його соціалізації, тобто засвоєння й відтворення культурних цінностей та соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, в якому він живе [310, с. 3-4].

Проте, на нашу думку, що ґрунтується на аналізі наукової літератури, дефініції «соціалізація» та «розвиток» не є синонімічними, оскільки виступають поняттями різного порядку. Соціалізація визначається у соціальній педагогіці як процес становлення особистості на основі засвоєння нею цінностей, норм, настанов, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільності [18, с. 4; 308, с. 12-34; 429, с. 97; 218], тоді як розвиток визначається у довідковій літературі як поступальний рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого [38; 149; 167; 235; 251; 335; 344; 507; 515]. Тобто соціалізація розуміється як соціальна сторона розвитку людини, тоді як саме поняття «розвиток» відзначає динамічну сторону існування будь-якого явища, що може належати до будь-якої сфери навколишнього світу (біологічної, соціальної, психологічної тощо). Термін «соціалізація» конкретизує поняття «розвиток», зводячи його до поступу людини в онтогенезі та філогенезі, обумовленого типом соціальної системи, у якій він розгортається.

З іншого боку, ми розділяємо думку вчених, що соціалізація є процесом, який не може бути зведеним до розвитку людини у соціальній сфері, тобто до соціального розвитку. Соціалізація розуміється у науці (Д. Трунов) у широкому контексті як «народження особистості – члена людської спільноти, …вростання людини у світ людей. Потреба в соціалізації з'являється в момент зіткнення людини зі світом (соціумом). При цьому, соціалізація не є гомогенним і лінійним процесом, а є процесом, що має свої етапи і переходи» [509, с. 79]. Тож процес входження людини у соціальне середовище, навіть при загальному розгляді, виявляється доволі складним та багатогранним.

А. Рижанова визначає суть соціалізації як процес соціального становлення, розвитку, реалізації через засвоєння (адаптація), відтворення (інтеграція) та вдосконалення (індивідуалізація) культури соціуму [423, с. 15]. М. Гуліна та Ю. Ковалова також наголошують, що у процесі соціалізації здійснюється розвиток, формування та становлення особистості [405, с. 9]. За Н. Заверико, яка очевидно наслідує думку відомого соціолога В. Москаленко, поняття «соціалізація» фіксує як процес становлення, й розвиток зрілих форм соціальності індивіда, так і їх модифікацію через включення особистості в систему нових соціальних зв’язків протягом усього життя [240, с. 31]. Сама В. Москаленко наголошує, що останнє й відрізняє соціалізацію від поняття «формування особистості», яке відображає процес становлення та розвитку особистості з погляду породження, складання, набуття довершеності й зрілості її особистісних рис [306, с. 17]. Наведені вище твердження дають нам підстави припустити, що розвиток, зокрема й соціальний, входить до процесу соціалізації як його складова.

Б. Бім-Бад та О. Петровський відзначають соціалізацію не тільки як процес (зокрема й процес соціального розвитку), але й як результат включення людини, що розвивається, у суспільство завдяки засвоєнню й більш чи менш активному відтворенню особистістю соціального досвіду, історично накопиченої культури [38, с. 24-25]. Хоч у сучасній соціальній педагогіці більш усталеним є погляд на соціалізацію як на процес, у зв’язку з чим, навіть виник окремий термін, що описує результат цього процесу – соціалізованість.

А. Мудрик, досліджуючи співвідношення понять «соцалізація» та «розвиток» презентує своє розуміння результату соціалізації. У зв’язку з цим, учений зазначає, що «розвиток людини у взаємодії й під впливом навколишнього середовища в узагальненому вигляді можна визначити як процес і результат її соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, в якому вона живе» [310, с. 78]. Інша думка позиціонується С. Савченком у підручнику за редакцією І. Звєрєвої, де зазначається, що на відміну від близьких понять «розвиток» та «виховання» соціалізація охоплює процес і результати взаємодії індивіда з сукупністю соціальних впливів [490, с. 22-23].

Цікаво, що розвиток особистості у частині джерел (С. Архипова, Г. Майборода А. Рацул, О. Рацул, А. Семез та ін.) все ж трактується як результат складного тривалого процесу, який змінює властивості та якості людини. На переконання вчених, зміни в особистості відбуваються завдяки впливу на неї виховання, освіти [429, с. 94, 18, с. 21]. На нашу думку, зв'язок згаданих процесів та розвитку особистості є беззаперечним, хоч вважаємо, що останній виступає не лише результатом їх реалізації, а й сам по собі є певним процесом, й у контексті нашого дослідження продуктивним є його розгляд і як процесу, на який впливають освіта та виховання, і як результату зазначених педагогічних процесів.

Власне і як процес розвиток визначається у довідковій літературі у сенсі дещо спільному з розумінням дефініцій «формування» та «виховання», оскільки є спрямованим на зміну матеріальних і духовних об'єктів з метою їх удосконалення [45]. Зв'язок між цими дефініціями відзначається й у працях учених, зокрема А. Рацул, А. Семез, О. Рацул, розуміють поняття «формування» як відображення процесів становлення й розвитку особистості під кутом зору появи, набуття закінченості та зрілості її особистісних рис [429, с. 31]; процес становлення людини в суспільстві [18, с. 21]. Виховання ж виступає головним чинником формування особистості, завдяки якому реалізується програма її соціалізації, розвиваються природні задатки і здібності. А. Мудрик визначає таке співвідношення між термінами «розвиток», «соціалізація» та «виховання»: розвиток може розумітися як загальний процес становлення людини; соціалізація визначається як розвиток, обумовлений конкретними соціальними обставинами; виховання ж можна розглядати як відносно соціально контрольований процес розвитку людини у динаміці її соціалізації [310, с. 78]. Подібної думки дотримується й Л. Мардахаєв, який зазначає, що соціальне становлення не є стихійним наслідком взаємодії людини і середовища, значне місце в ньому належить соціальному вихованню [288].

Узагалі, єдине в чому одностайні майже усі дослідники (О. Газман, Ю. Гордін, Б. Ломов, Л. Мардахаєв, А. Мудрик та ін.) – це трактування виховання в якості складової, педагогічно керованої частини соціалізації.

На думку Л. Мардахаєва призначення соціального виховання полягає в тому, щоб сприяти процесу соціалізації, допомогти особистості оволодіти позитивним досвідом попередніх поколінь, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце у суспільстві, досягти високого рівня соціальної адаптації та самореалізації у складних сучасних умовах соціальних перетворень: духовних, екологічних, енергетичних, інформативних, технологічних тощо [288].

Найбільш чітко визначає місце виховання як складової частини соціалізації А. Мудрик. Учений стверджує, що виховання як відносно соціально контрольована соціалізація відрізняється від стихійної (вплив об'єктивних обставин життя суспільства на становлення людини) і відносно спрямованої (заходи держави, які впливають на соціальний розвиток людей) соціалізації тим, що в його основу покладено соціальну дію. А. Мудрик спирається на ідеї М. Вебера, розуміючи останню як дію: спрямовану на вирішення проблем; спеціально орієнтовану у відповідь на поведінку партнерів; ґрунтовану на суб'єктивному осмисленні можливих варіантів поведінки людей, з якими людина вступає у взаємодію [310].

У нашому дослідженні, зважаючи на те, що розвиток соціальності розглядається дослідниками (Л. Мардахаєв, В. Нікітін, А. Рижанова, О. Пахомова, С. Харченко та ін.) як результат процесу соціального виховання, важливо зосередитися на висвітленні питань визначення суті та результативності процесу соціального виховання.

Соціальне виховання є провідним процесом, який вивчається, проектується та реалізується соціальною педагогікою, має вирішальне значення у формуванні у молодого покоління поведінки, що відповідала б як суспільним нормам, так і потребам самої особистості. Учені (О. Безпалько, Н. Бурая, Н. Заверико, І. Звєрєва, А. Капська, Л. Коваль, А. Рижанова та ін.) стверджують, що у соціальному вихованні, збагаченні позитивного соціального досвіду людини полягає основне призначення соціального педагога.

Соціальне виховання розглядається у вітчизняній науці як сприяння розвитку особистості (своєрідний вплив, що іноді межує з допомогою) у сфері мікро-, мезо- та макросередовища. У широкому смислі соціальне виховання розуміється як цілеспрямоване передавання суспільством соціального досвіду та культурних надбань наступним поколінням через створення у суспільстві відповідних умов. Так, А. Мудрик, розглядаючи соціальне виховання як складову частину процесу соціалізації, розкриває суть цього процесу у контексті соціалізації як вивчення та керування соціальними обставинами, які прямо або опосередковано впливають на виховання людини в масштабах планети, країни і місця її проживання (регіону, міста, села, мікрорайону), сприяння позитивному впливу у її житті та вихованні особистості засобів масової комунікації, сім'ї, спілкування з людьми, які оточую чують, і деяких інших факторів [310].

М. Шакурова визначає соціальне виховання як турботу суспільства про свій прогрес в особі молодших поколінь; умови, створювані суспільством, державними й приватними структурами, для фізичного, психічного й соціального розвитку людини [539, c. 5].

Підкреслимо, що процес розвитку соціальності особистості не може розглядатися відокремлено від розвитку соціальності її оточення, групи, у якій він відбувається, на який впливає і кожна окрема особистість. На відміну від соціального розвитку соціальне виховання не обмежується передаванням людині досвіду попередніх поколінь, який сприяє успішній участі особистості у житті суспільства. За твердженням А. Мудрика, результати й позитивна ефективність виховання в умовах соціального відновлення суспільства визначаються не стільки тим, як воно забезпечує засвоєння й відтворення людиною культурних цінностей та соціального досвіду, скільки бажанням і підготовленістю членів суспільства до свідомої активності та самостійної творчої діяльності, що дозволяє їм ставити й вирішувати завдання, які не мають аналогів у досвіді минулих поколінь. Найважливіший результат виховання – готовність і здатність людини до самозміни (самобудівництва, самовиховання) [310].

Учений підкреслює, що виховання стає у процесі соціалізації відносно автономним лише на певному етапі розвитку конкретного суспільства, коли воно набуває такого ступеня складності, що виникає необхідність в спеціальній діяльності з підготовки молодих поколінь до життя у соціумі. Тому на ранніх стадіях існування суспільства, а також у сучасних архаїчних суспільствах виховання і соціалізація синкретичні, злиті, нерозчленовані [310]. Отже, спираючись на цю думку, стверджуємо, що виховання як повноцінну складову соціалізаційного процесу, ми можемо визначати та досліджувати лише в суспільствах з достатньо високим рівнем культурно-історичного розвитку, а ступінь цього виокремлення корелює з рівнем суспільного розвитку суспільства. У суспільствах, подібних до українського, що розбудовується на принципах демократії та гуманізму, на відміну від первісного або тоталітарного суспільств, розвиток соціальності особистості у процесі соціального виховання поєднується із розвитком соціальності середовища існування індивіда, одержуючи здатність до самозміни, особистість змінює не тільки себе, а й соціальний світ навколо себе, інших людей, творчо розвиває соціальність у широкому розумінні цього слова.

Отже, суть розвитку соціальності особистості як результату соціального виховання полягає в одержанні людиною здатності до продуктивної соціальної взаємодії, що забезпечує розвиток та саморозвиток особистості у суспільстві, а також творчу зміну навколишнього середовища.

Аналіз поглядів учених-соціальних педагогів на результати соціального виховання дозволить нам уточнити структуру розвитку соціальності особистості.

Розділяючи погляди дослідників (І. Г. Песталоцці, А. Дістервег, М. А. Галагузова, Д. Лихачов, А. Мудрик др.), Л. Мардахаєв визначає соціальне виховання як спрямовану діяльність вихователя (батьків, осіб, що їх замінюють, учителів, керівника, наставника тощо) зі створення спеціальних умов для взаємодії з вихованцем, впливу на його свідомість і почуття в інтересах досягнення певних соціально-педагогічних цілей [288]. З цього визначення можемо припустити, що результатом соціального виховання виступає соціально-педагогічний розвиток свідомості та почуттів особистості.

Авторами першого вітчизняного фахового навчального посібника (Л. Коваль, І. Звєрєва, С. Хлєбік) результат соціального виховання також акцентовано не висвітлюється, їх думку з цього питання можемо сформулювати на основі наведеного визначення суті поняття «соціальне виховання» як «оволодіння та засвоєння дітьми і молоддю системою загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування у них сталих ціннісних орієнтацій та адекватної соціально спрямованої поведінки» [218, с. 16]. Посилаючись на думку зазначених вище вчених, так розуміє результат цього процесу й Н. Заверико [240, с. 12]. А. Рижанова теж розглядає соціальне виховання як систему заходів, спрямованих на становлення та реалізацію духовного потенціалу людини, групи, суспільства; на гуманізацію взаємин у соціумі [285, с. 5].

Аналізуючи погляди О. Безпалько, результатом соціального виховання можна вважати накопичені особистістю елементи соціального досвіду, а також сформовані зразки поведінки людини у суспільстві, хоча безпосередньо на наслідки процесу соціального виховання немає прямих указівок у тексті. Визначаючи результат виходячи з наведеної дослідницею мети, можемо додати ще й сформовані у людини соціально позитивні ціннісні орієнтації [30, с. 27].

З посиланням на погляди російських авторів (Ю. Галагузова, Г. Сорвачова, Г. Штинова), результат соціального виховання розглянемо як «формування соціально значущих якостей у дитини, необхідних їй для успішної соціалізації» – сталих зміцнілих ставлень людини до природи, суспільства, продуктів діяльності людини, до самої себе; системи мотивів, форм і способів поведінки, у яких ці ставлення реалізуються [90, с. 168-184; 91, с. 18-17]. Проте на думку вітчизняних дослідників, у процесі соціального виховання формуються не лише соціально значущі, а й насамперед соціальні якості – соціальна активність, толерантність, тоді як соціально значущі риси людини (наприклад – працелюбство) можуть формуватися й в інших видах виховання (трудове виховання) [423, с. 63].

В. Нікітін, розуміє соціальне виховання як процес, коли якого людина набуває здатності до «соціального орієнтування», «соціального функціонування», дістають розвитку такі риси, як милосердя і співчуття, «а головне – потреби і здатності до такої діяльності на практиці» [470, с. 31], тобто зразки соціальної поведінки.

С. Савченко, аналізуючи когнітивну модель соціалізації відзначає, що на думку авторів (Ж. Піаже, Л. Кольберга, А. Маслоу та ін.), поведінка особистості детермінована її знаннями, сукупність яких утворює у свідомості образ (картину) навколишнього світу. У якості результату керованого аспекту соціалізації, при цьому можемо визначити процеси навчання мисленню, розвитку пізнавальних, моральних та емоційних структур особистості [490, с. 29].

Узагальнюючи, зазначимо, що в різних джерелах простежуються різні погляди щодо результатів соціального виховання. Окрім зазначених вище соціальних знань, умінь (І. Звєрєва, Л. Коваль, С. Савченко, С. Хлєбік), соціального досвіду (О. Беспалько, І. Звєрєва, Л. Коваль, С. Хлєбік), ціннісних орієнтації (О. Беспалько), соціальних якостей, рис, здатностей (Ю. Галагузова, В. Нікітін, А. Рижанова, Г. Сорвачова, Г. Штинова), зразків соціальної поведінки (О. Беспалько, Ю. Галагузова, Г. Сорвачова, Г. Штинова), у соціально-педагогічній літературі визначають соціальну зрілість, соціальну активність, суб’єктність (суб’єктивність) (В. Тесленко), соціальне благополуччя, соціальні цінності, соціальні емоції (О. Пахомова) тощо. У проаналізованих вище джерелах результат соціального виховання не визначається окремо, не узагальнюється, не систематизується, не узгоджується з результатами інших соціально-педагогічних процесів.

Отже, аналіз літератури демонструє строкатість поглядів учених на результати одного з базових соціально-педагогічних процесів, що, як підкреслюється у багатьох наведених вище джерелах, має бути цілеспрямованим й орієнтованим на конкретний результат. Ми вважаємо, що таким результатом є розвиток соціальності особистості. Хоч, існуюча нині невизначеність результатів соціального виховання, на нашу думку, заважає окресленню чітких рамок соціального виховання у складі процесу соціалізації, обмежує можливості розробки і реалізації його змісту, процедур та методичного забезпечення досягнення результату соціального виховання – розвитку соціальності особистості, а також критеріїв, показників, інструментарію його експериментального вивчення.

Проте узагальнюючий аналіз поглядів учених дає нам можливість уточнити, що розвиток соціальності особистості (як загальний результат соціального виховання) передбачає становлення соціально значущих та соціальних якостей особистості, засвоєння соціальних емоційних реакцій (наприклад, посмішки), осмислення людиною себе як члена суспільства, своїх позицій в ньому; пов’язано із формуванням системи цінностей, визначенням ставлення людини до природи, Батьківщини, інших людей, сім'ї, себе самої; реалізується у різних формах соціальної поведінки людини у суспільстві, у певних соціальних діях.

А. Мудрик зазначає, що виховання, на відміну від соціалізації у цілому, яка є безперервним процесом взаємодії людини з соціумом, – процес дискретний (переривчастий), бо, будучи планомірним, здійснюється в певних соціальних середовищах та є обмеженим місцем і часом [310]. Погоджуючись з цим, можемо стверджувати, що розвиток соціальності людини може відбуватися лише у певній соціальній ситуації та залежить як від конкретних умов, що складаються у суспільстві (соціального аспекту розвитку людини), так і від певних задатків і якостей з якими народилася людина, можливостей та особливостей її морфологічного і функціонального вдосконалення протягом усього життя: розвитку її організму, збагачення зв’язків з навколишнім світом (біологічного аспекту розвитку людини).

Зазначене вище підтверджується й у психологічних дослідженнях, зокрема у концепції Л. Виготського, аналізуючи яку Б. Ельконін зауважує, що при дослідженні розвитку людини, необхідно виходити з того, що «він дійсно є», тобто «у реальному житті присутні та «працюють» ті спеціальні конструкції, за допомогою яких теоретики розуміють і пояснюють розвиток людини (наприклад, поняття про соціальну ситуацію розвитку, провідну діяльність, основні психологічні новоутворення)» [561, с. 5]. Окрім того, на підтвердження об’єктивного існування розвитку дослідник наводить думку, що «існує певна «галузь» феноменів людського життя, яка називається людським (дитячім) розвитком і відрізняється від інших «галузей» (наприклад, функціонування)» [561, с. 5].

У зв’язку із зазначеним можемо конкретизувати у межах нашого дослідження, обґрунтовані вище погляди на суть та структуру розвитку соціальності особистості шляхом визначення особливостей розвитку соціальності певної вікової та соціальної групи – учнів, що відбувається у певній соціальній ситуації розвитку – умовах загальної середньої освіти.

Соціальна ситуація розвитку, за Н. Заверико, – специфічний для кожного вікового періоду соціокультурний контекст, таке освітнє середовище, що визначає спосіб життя, досвід діяльності, систему відносин, переживань, соціальні ролі, внутрішню позицію, властивості особистості, важливі психічні новоутворення певного віку [240, с. 222-223]. Учена розрізняє соціальну ситуацію розвитку та ситуацію соціального розвитку, розглядаючи останню як сукупність специфічної для кожного віку й наявного соціального досвіду системи стосунків суб’єкта у соціальній дійсності та особливостей виконання ним соціальних ролей відносно його статусу у соціальному середовищі [240, с. 221]. Очевидно, що обидва визначення є взаємопов’язаними й віддзеркалюють зовнішній та внутрішній аспекти розуміння сукупності обставин, у яких та під дією яких й відбувається набуття соціальності конкретною особистістю, проте відмінним є результат розвитку: у першому випадку – загальний розвиток особистості, розширення її меж, набуття індивідуальності, створення внутрішньої бази для повноцінної соціальної взаємодії; у другому – розвиток зовнішніх ознак соціальності – характеристик, що забезпечують та віддзеркалюють ступінь та характер участі людини у суспільному житті.

Зауважимо, що ідея соціальної ситуації розвитку була сформульована ще Л. Виготським як система відносин між дитиною певного віку й соціальною дійсністю, як «вихідний момент» для усіх динамічних змін, що відбуваються у розвитку дитини протягом конкретного періоду та визначають цілком і повністю ті форми й той шлях, за яким дитина набуває нові властивості особистості [85]. Уточнюючи це положення Л. Виготського, В. Давидов відзначає, що «соціальна ситуація розвитку – це передусім ставлення дитини до соціальної дійсності. Але саме таке ставлення й реалізується за допомогою людської діяльності» [117]. Погоджуючись з тим, що соціальне відношення реалізується за допомогою діяльності, хоча й не обмежується нею, підкреслимо значення шкільної навчальної діяльності у розвитку соціальності дитини.

Як бачимо із викладеного вище, досліджуючи розвиток соціальності дитини у певній ситуації необхідно насамперед виходити з того, що така ситуація визначається віковими межами розвитку особистості. У нашому дослідженні – це притаманний учням, так званий, шкільний вік. За Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Інструкції з обліку дітей і підлітків шкільного віку» від 12.04.2000 № 646 шкільний вік визначається як період дитинства від 6 до 18 років.

Зазначимо, що у психолого-педагогічній та соціально-педагогічній літературі (С. Архипова, Л. Виготський, С. Гессен, І. Кон, Г. Майборода, Б. Ельконін та ін. [18; 85-86: 96; 561]) шкільний вік характеризується як час найбільш інтенсивного розвитку особистості, пов’язаного з її входженням у соціальне середовище. Наприклад, розглядаючи суть процесу соціалізації людини у різному віці, С. Архипова, Г. Майборода посилаються на С. Гессена, що розподіляє цей процес на три ступені за періодами розвитку особистості, виділяючи шкільний вік як період активного пізнання (життєдіяльного включення у процеси навчання та виховання в освітніх закладах), на відміну від попереднього періоду повільного існування дитини (дошкільний), й подальшого – періоду завершального формування особистості, удосконалення свого “Я” (саморозвитку поза освітніми закладами) [18, с. 4]. А отже, цей період є найбільш перспективним для розвитку соціальності учнів.

За твердженням Л. Виготського, соціальна ситуація визначає ті форми й той шлях, йдучи по якому дитина набуває нових якостей особистості, беручи їх із середовища, де соціальне стає індивідуальним. Охарактеризувавши соціальну ситуацію розвитку учня, ми можемо визначити особливості розвитку соціальності особистості у шкільному віці. Підставою для аналізу соціальної ситуації виступають ознаки (внутрішні та зовнішні), сполучення яких характеризує ті чи інші умови розвитку соціальності учня та соціальну ситуацію в цілому.

Серед внутрішніх ознак соціальної ситуації розвитку – ті, які тісніше пов’язані з психофізіологічним розвитком учнів, структурою їх особистості; серед зовнішніх – ті, що демонструють зв'язок особистісного зростання та соціокультурних обставин, наприклад: провідна діяльність (найголовніша діяльність, яка визначає і забезпечує психосоціальний розвиток людини в певному віковому періоді, у рамках нової соціальної ситуації розвитку індивіда); соціальний статус школярів (специфічне становище індивіда у соціумі, що визначає його права та обов'язки, що змінюється та ускладнюється з дорослішанням дитини), соціальний досвід особистості, механізми соціалізації тощо.

Зовнішні ознаки ситуації соціального розвитку школярів визначаються насамперед тим, що вони є задіяними у певній «посередницькій» (за влучним висловом Б. Ельконіна) системі, у якій відбувається «трансляція культури» і яка є буквально «вбудованою» між культуротворцями та культуроспоживачами [561,с. 9] – системі освіти.

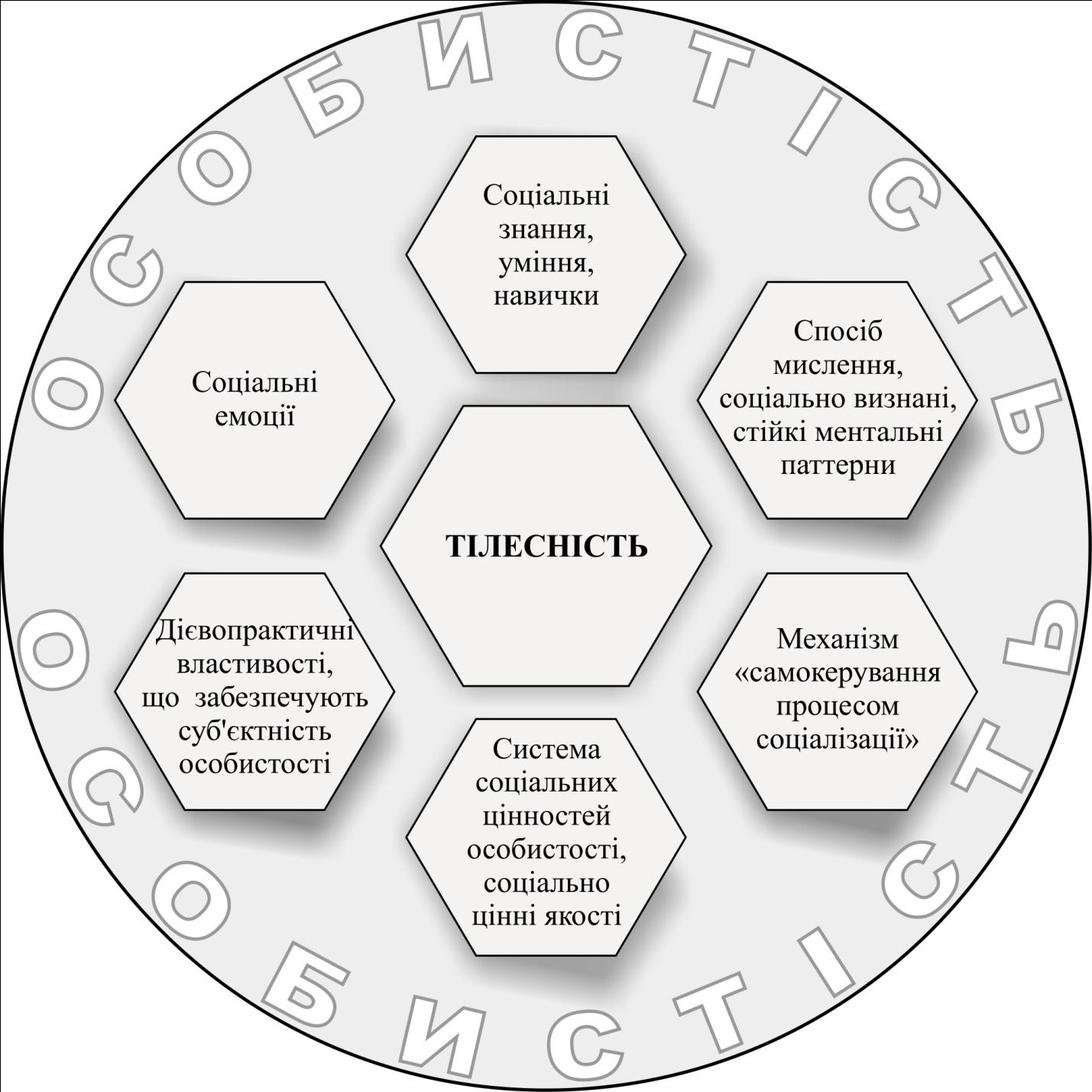
Очевидно, що аналіз внутрішніх ознак розвитку соціальності дитини у певній соціальній ситуації (у сполученні з зовнішніми ознаками), є безпосередньо пов’язаним з конкретизацією внутрішньої структури її особистості. У зв'язку з цим у межах нашого дослідження як підґрунтя для визначення логічних підстав розуміння внутрішніх чинників соціальності учнів у різні періоди розвитку, привертають увагу розроблені вченими (Б. Ананьєв, О. Бодальов, І. Іванов, І. Кон, В. Мясищев, В. Мерлін, В. Рибалка, Г. Селевко, І. Чеснокова та ін.) психологічні моделі особистості, у яких дослідники намагалися врахувати й такі її компоненти, що забезпечують взаємодію між індивідом та середовищем. Проте зазначимо, що в науці існує численна кількість теорій і моделей особистості та їх узагальнений аналіз не входить до завдань цього дослідження.

Доречним, на нашу думку, є виокремлення таких концептуальних положень чинних теорій, які забезпечать розгляд структури особистості з погляду розвитку її соціальності, створять підґрунтя для окреслення внутрішніх ознак такого розвитку.

У зв’язку з цим, слід звернути увагу на модель структури властивостей особистості Г. Селевка, створену автором за ідеями І. Іванова, за якою визначені такі складові особистості, як: сфера знань, умінь та навичок; спосіб розумових дій; самокеруючий механізм особистості; сфера естетичних та моральних властивостей; сфера дієвопрактичних властивостей; сфера творчих властивостей; сфера психофізіологічного розвитку. Остання складова є центральною та системотвірною по відношенню до усіх інших і, як і всі інші (що є визнаним у педагогіці фактом), може підлягати педагогічному (виховному впливу) [452]. Зазначимо, що згадана модель особистості має загальний характер, оскільки в ній подані ті компоненти, що традиційно у тих чи інших варіаціях визначаються не тільки психологами, а й педагогами у структурі особистості.

За цією моделлю соціальність, як й інші соціальні властивості, не визначається у структурі особистості як окремий компонент, проте, на нашу думку, сама зазначена структура може бути інтерпольованою на проблематику соціальності, оскільки розвиток кожної з визначених у ній складових приводить у результаті до набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії (соціальності) та у такій взаємодії відбувається.

Спираючись на модель структури особистості Г. Селевка – І. Іванова, можемо визначити, такі, пов’язані з набуттям людиною здатності до соціальної взаємодії, внутрішні ознаки розвитку соціальності (рис. 2.4), як: розширення сфери соціальних знань, умінь та навичок; засвоєння певного способу мислення та соціально визнаних стійких ментальних паттернів (англ. pattern – зразок, шаблон, система) – уявлень про навколишній світ; розвиток механізму «самокерування процесом соціалізації» (за А. Мудриком); формування системи соціальних цінностей особистості, соціально цінних якостей; засвоєння дієво-практичних властивостей, що забезпечують суб’єктність особистості; соціальні емоції; розвиток тілесності.



**Рис. 2.4. Внутрішні ознаки розвитку соціальності у структурі особистості**

**(з опорою на модель структури особистості Г. Селевка)**

Уважаємо, що розвиток тілесності займає серед чинників чільне місце і є тісно взаємопов’язаним з психофізіологічним розвитком особистості хоча й не тотожним йому. Підстави для цього твердження надають нам сучасні уявлення про можливість соціального конструювання тілесності, соціально-педагогічного впливу на психофізіологічний розвиток людини, на процес формування її організму (Б. Акчурін, Г. Аріна, І. Биховська, М. Бутовська, М. Візітей, О.Гомілко, Л.Газнюк, Л. Жаров, О.Кисельова, В.Косяк, В. Круткін, В. Кутирьов, С. Лохов, А.Осипов, В. Розін, Ю.Семенова, Т. Цветус-Сальхова та ін.). Категорія тілесності була ведена до наукового обігу, з одного боку, під впливом культурології та семіотики, де було виявлено, що в різних культурах тіло розуміється й відчувається по-різному, з іншого боку, в результаті нового розуміння понять «хвороба», «біль», «організм», що передбачало розгляд цих явищ не стільки як природні стани тіла, скільки як привласнені (сформовані) і пережиті людиною культурні та ментальні концепції [427, с. 48]. Основу концепцій учених щодо тілесності складає думка, сформульована Н. Бугуєвою, за якою «людське тіло, крім дії загальних законів життя, піддається впливу закономірностей соціального життя, які, не скасовуючи перші, істотно модифікують їх прояв» [56, с. 66-71]. Н. Медведева відзначає, що тілесність є не тільки соціокультурним утворенням, а й найсуттєвішим чинником буття людини [292]. С. Азаренко, надаючи тілу соціальної забарвленості, розглядає його як певне «товариство» [7].

У зв’язку цим В. Розін стверджує, що сучасні теорії дозволяють розглядати «тілесність свідомості» або тіло «поза анатомією та психоматичною єдністю», наголошуючи на необхідності розрізняти два різні поняття – «тіла» й «тілесності». Учений зазначає, що, «говорячи про тіло, мають на увазі або природно-науковий погляд (тіло як біологічний і фізіологічний організм), або естетичний, або, зрештою, практичний (буденне розуміння тіла)» [427, с. 48]. При вивченні тілесності людини розглядається не саме тіло, а певні зміни свідомості, пов’язані з тілом, які, на нашу думку, пов’язані із соціально детермінованими новоутвореннями особистості людини (як позитивними, так і негативними). Таку думку підтверджує й аналіз поглядів В. Розіна, що зазначає: «Тілесність – це новоутворення, конституйоване поведінкою, без якого ця поведінка не могла б відбутися, це реалізація певної культурної і семіотичної схеми (концепту), нарешті, це сама тілесність, тобто модус тіла» [427, с. 42]. О. Лосєв поняття «людська тілесність» застосував для характеристики соціальних якостей людського тіла [269].

Цікавою є думка В. Круткіна щодо глибинного механізму взаємозв’язку між тілом і тілесністю: «Тіло – спосіб, через який природа стає людиною. Людині не лише дається певне тіло, їй дається тіло у певному світі. Тіло і суспільство не перебувають в стані антагонізму. Суспільство генетично "входить" у плоть індивіда, воно соціотехнічно "входить" і в його тіло. Тіло, що пройшло соціалізацію, перестає бути просто фізичним, про нього вже потрібно говорити як про соціальну тілесність» [250, с. 148]

На нашу думку, розвиток тілесності може розглядатися як ознака розвитку соціальності особистості, що відбиває процес входження у структуру особистості чинних у культурі суспільства та привласнених безпосередньо індивідом уявлень (соціальних конструктів) щодо фізичного тіла, хвороб, болі, органічних обмежень, фізичних можливостей тощо. Звідси процес набуття тілесності як внутрішній чинник розвитку соціальності полягає у конструюванні соціокультурним середовищем та формуванні у процесі соціалізації через соціальне виховання людини уявлень про власне тіло як соціокультурний феномен.

Відзначимо, що шлях особистості від тіла до тілесності виражає глибинну суть розвитку соціальності, надає цьому процесу конкретності та об’єктивності, підкреслює взаємовизначеність та єдність розвитку фізичного, психічного та соціального в людині. Окрім того, розгляд процесу набуття людиною тілесності як внутрішнього чинника розвитку її соціальності дозволяє підкреслити спаяність культурної, «штучної» сутності людини з її біологічною, природною сутністю. Отже, дослідження тілесності як ознаки розвитку соціальності, що передбачає поступ від органічного існування індивіда до повного розкриття його соціальної сутності, не тільки робить імовірним концептуальне розуміння часового виміру соціальності, а й обґрунтовує можливість об’єктивної оцінки динаміки розвитку соціальності у часі.

Досліджуваний віковий період є досить тривалим та різноманітним за механізмами та особливостями становлення як біологічного, так і соціального в людині, тому процес розвитку соціальності учнів потребує ступеневого розгляду. А аналіз процесу становлення тілесності особистості у різні періоди шкільного віку дає нам підстави для вибору періодизації розвитку соціальності учнів, що може бути покладена в основу системного аналізу інших (як внутрішніх, так і зовнішніх) ознак такого розвитку.

Зазначимо, що розвиток тілесності людини безумовно корелює з психофізичним розвитком її організму, отже, періодизація такого розвитку має здійснюватися з урахуванням чинних у психолого-педагогічній літературі вікових періодизацій розвитку школярів.

У психолого-педагогічній літературі (Н. Андрєєнкова, Л. Божович, Л. Долинська, Е. Еріксон, В. Колюцький, І. Кулагіна, В. Моргун, Ж. Піаже, А. Реан, О. Скрипченко, Н. Ткачова та ін.) існує значна кількість вікових періодизацій, проте для шкільного віку, що цікавить нас у межах дослідження, найбільш усталеним є визначений специфікою перебування та становлення особистості у різних ланках основного соціального інституту, де відбувається соціальне виховання учнів (середнього загальноосвітнього навчального закладу), розподіл на молодший або дитячий (6-11 років); середній, або підлітковий (12-15 років); старший або юнацький (15-18 років). Визначені межі вікових періодів є відносно рухомими, оскільки природний потенціал дітей та розвивальний вплив середовища на них відрізняється.

Визначені вікові періоди мають особливості становлення тілесності, пов’язані зі специфікою становлення психіки учня та його соціального прогресу у сукупності із фізіологічним розвитком усього його організму.

Психологи та педагоги (Ю. Бабанський, І. Зайченко, Б. Лихачов, А. Реан, Є. Рибалко та ін.) відзначають, що молодший шкільний вік характеризується рівномірним фізичним розвитком й значною відмінністю організму дитини від організму дорослої людини, що полягає не тільки у швидкості процесів розвитку та розмірах фізичного тіла, а й в особливостях функціонування різних органів і систем (частіше дихання, підвищена чутливість органів чуття тощо).

Аналіз праць зазначених вище вчених дозволяє стверджувати, що в цей період найбільш помітним є взаємозв’язок фізичного тіла дитини, її психіки та соціальності, що виявляється у достатній еластичності фізичного розвитку, який може швидко змінюватися залежно від психічних станів та під впливом зовнішніх соціальних впливів, у цілому, просуваючись орієнтовно до вимог та стандартів середовища, як у бік виникнення порушень у розвитку, так і в бік компенсації наявних раніше психофізичних проблем. Тілесність ще не є розвиненою і в цей період дитина навчається сприймати власне тіло та тіло інших через призму соціальних уявлень про нього, соціокультурні зразки щодо цього питання поступово вкорінюються у свідомості молодшого школяра.

Зазначимо, що цей вік є найбільш сприятливим для розвитку у представників молодого покоління нових уявлень про людське тіло, пов’язаних з цінностями суспільства, відкритого для людей з інвалідністю. Основа для толерантного та прихильного погляду на фізичну недосконалість, зовнішню відмінність людей з інвалідністю, який має прийти на зміну упередженому ставленню до них, що й досі панує у нашому суспільстві, може бути сформована у молодого покоління саме у молодшому шкільному віці. Для цього достатнім є включення дитини з інвалідністю у колектив на паритетних началах, що супроводжується навчанням гуманним стосункам у колективі в цілому, без виділення конкретних осіб як об’єктів гуманного ставлення.

Головними механізмами формування як тілесності, так і в цілому соціальності молодшого школяра є наслідування (копіювання ставлення значущої особи, у першу чергу вчителя до учня з психофізичною вадою; можливе тимчасове відтворення у поведінці здорової дитини певних, вад, які її вразили, і таким шляхом отримання «штучного» досвіду життя з психофізичним обмеженням) та звичка (до спілкування та спільної діяльності з такою людиною, органічного її сприйняття як члена колективу, суб’єкта повноцінних соціальних відносин).

Спираючись на дослідження вітчизняних (Л. Божович, І. Кон) та зарубіжних (Ф. Райс, Ш. Бюллер, З. Фрейд С. Холл та ін.) психологів, зазначимо, що на відміну від молодшого – середній шкільний або підлітковий вік характеризується ґрунтовними та стрімкими анатомо-фізіологічними змінами в організмі дитини, особливо пов’язаними зі статевим дозріванням, а, у зв’язку з цим, іншою специфікою формування тілесності. Зміни організму більш суттєво ніж у молодшому шкільному віці впливають на соціальну діяльність та поведінку, визначають стосунки в колективі, з одного боку, а з іншого – відбиваються у структурі особистості у вигляді стійких стереотипних уявлень про тіло, які формуються саме під впливом цієї діяльності, поведінки, стосунків та безпосередньо впливають й на психофізичний розвиток підлітка.

У цьому віці учень має здійснити «стрибок» з дитячого тіла до майже дорослого (фізичні параметри тіла учнів за цей період досягають майже розмірів дорослої людини, це ж стосується й ваги та структури головного мозку), що відбувається під активним педагогічним та соціокультурним впливом середовища (підлітковий вік сприймається вчителями та вихователями як найсприятливіший для навчання та отримання соціального досвіду). Цей період є унікальним у розвитку тілесності, та й взагалі соціальності людини, оскільки два процеси – фізичний розвиток організму та формування сприйняття власного тіла, що багато у чому визначається зовнішніми впливами та оцінками, ставлення до нього – розгортаються безпрецедентно швидко, постійно випереджаючи один однин та зумовлюючи суперечності в розвитку учня. Отже, стрімкий поступ тілесності у підлітковому віці зумовлює загострення проблем, пов’язаних із розвитком соціальності учнів.

Як наголошують дослідники (Г. Абрамова, Ю. Василькова, Т. Василькова, М. Галагузова, Н. Дівіцина, Н. Зимівець, Л. Нечепоренко, І. Петрище, С. Рубінштейн, В. Фролов та ін.) підлітковий вік є складним періодом у житті людини, підкреслимо, що особливо це твердження стосується підлітка з інвалідністю. У період пубертату, як правило, загострюються усі хронічні соматичні захворювання дитини, тобто посилюється негативний вплив фізичного стану учня на розвиток його соціальності, й на цьому тлі розвиваються специфічні особливості самосвідомості, що проявляються у самооцінці підлітка, в його оцінці ефективності різних видів своєї діяльності та своїх стосунків з дорослими і однолітками.

Не гармонійний розвиток самосвідомості та загострення критичного ставлення до власних психофізичних обмежень або взагалі до звичайних особливостей психофізичного розвитку може призвести до формування у підлітка стійкого уявлення про себе як про людину, що має бути відсторонено від спілкування та повноцінної життєдіяльності у суспільстві. Тож через викривлене формування тілесності у підлітка (при чому, незалежно від того чи є у нього насправді психофізичні обмеження, чи вони є лише вигаданими) може закріпитися як домінуючий тип поведінки соціальна неспроможність, згаснути потенціал розвитку його повноцінної соціальності.

Посилаючись на думку вчених (І. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Е. Шиянов), підкреслимо, що важливим новоутворенням підліткового віку є становлення самосвiдомостi, що характеризується передусім почуттям дорослості та базується на засвоєних соціокультурних цінностях та нормах як інструментах для «вимірювання» стану свого «Я». На нашу думку, саме завдяки розвитку самосвідомості у підлітка розвивається надкритичне ставлення до власного тіла, зокрема до зовнішності та до вигляду й фізичного стану інших.

Подолання цих проблем та гармонізація ставлення підлітка до фізичної недосконалості (власної та тих, хтооточує) відбувається завдяки дії такого характерного для підліткового віку та загально визначеного у науковій літературі (Ю. Василькова, Т. Василькова, Л. Виготський, М. Галагузова, Н. Дівіцина, Б. Ельконін, Н. Зимівець, С. Рубінштейн та ін. [68; 73; 90; 439; 560]) механізму розвитку соціальності як рефлексія. Особистісна та міжособова рефлексія інтенсивно розвиваються з початком підліткового віку, внаслідок чого учні починають сприймати причини своїх обмежень чи, навпаки, успіхів у спілкуванні з однолітками не тільки у недосконалості власного тіла, а й в особливостях власної особистості у широкому сенсі. Й хоч протягом усього періоду підліткового дорослішання поступово розширюються й поглиблюються уявлення підлітків про себе, зростає самостійність їх суджень з цього приводу, інших же людей (особливо близьких друзів) підлітки поки що оцінюють більш об’єктивно, повно та правильно, ніж себе.

У зв’язку з цим, уважаємо, що розвиток соціальності учнів може відбуватися лише у колективі. Це пов’язано й з тим, що сприйняття підлітком себе та свого життя не абстрактні, як це характерно для ранньої юності, а стосуються передусім того, що відбувається з ним, з іншими людьми, його стосунків з ними, життєвих планів тощо. Тобто через розвиток соціальності (як здатності до повноцінної соціальної взаємодії, взаєморозуміння та взаємної підтримки у колективі, здатності до створення дружніх стосунків) можуть вирішуватися проблеми, пов’язані з негармонійним сприйняттям підлітком власного тіла, його вікових новоутворень, психофізичних обмежень та вад.

У спілкуванні та діяльності підліток оцінює власні вчинки, прагнучи осмислити їх наслідки в майбутньому. Він намагається зрозуміти свої особливості, прийняти власні обмеження та знайти шляхи їх компенсації, що зумовлено потребою правильно будувати взаємини з дорослими й однолітками, бути на висоті вимог інших людей, та й своїх власних. Узагалі у підлітковому віці явище компенсації, що ґрунтовно досліджувалося у працях Л. Виготського щодо дітей з аномаліями здоров’я та розвитку, набуває свідомий характер та значення механізму розвитку соціальності.

Останній досліджений нами віковий період – старший шкільний вік або рання юність, що, за характеристикою вчених (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін.), є завершальним етапом активного психофізичного формування особистості. За твердженням дослідників, старший шкільний вік – початкова стадія фізичної зрілості й одночасно остання стадія статевого дозрівання. Старшокласники є достатньо підготовленими до більших, ніж раніше, наближених до вимог дорослого життя фізичних та розумових навантажень. Досягнення певного рівня фізичного розвитку створює умови для більшого прояву соціальної активності, самореалізації особистості у різних сферах життєдіяльності, відкриває можливості для самовдосконалення. Усвідомлення своєї фізичної сили й привабливості, здоров’я впливає на формування у юнаків та дівчат високої самооцінки, впевненості в собі, життєрадісності, оптимізму, мобільності, ініціативності.

Проте зазначене вище може бути недоступним для людини з інвалідністю або доступним лише частково. Для компенсації психофізичних обмежень особистості юність створює особливі умови через механізм інтеграції. У психологічному словнику поняття «інтеграція» трактується як внутрішньогруповий процес створення внутрішньої єдності, згуртованості, що проявляється в колективній відповідальності за успіхи і невдачі в спільній діяльності [641, с. 194]. Дія такого механізму є ефективною, якщо тілесність учнів розвивалася не у звичному для нашої ментальності напрямі сприйняття психофізичних проблем як суспільної стигми, що заперечує міжособистісне спілкування між людиною з інвалідністю та особою з нормальним рівнем здоров’я, а пройшла шлях побудови партнерських стосунків, що передбачають сприйняття психофізичної вади як особливості, притаманної людині відкритої до діалогу та взаєморозуміння у можливих для неї формах.

Аналіз поглядів учених (І. Дубровіна, І. Клімов, І. Кон, А. Мудрик, М. Папуча, Л. Столяренко) дозволяє стверджувати, що в ранній юності побудові стосунків, заснованих на толерантному ставленні до психофізичних від іншого, органічній компенсації їх у спілкуванні та спільній діяльності учнів сприяє й те, що у цьому віці значно зменшується гострота міжособистісних конфліктів і меншою мірою виявляється негативізм у взаєминах з людьми. Це пов’язано зокрема із покращенням загального фізичного та емоційного самопочуття старших школярів, зростання їх контактності та комунікабельності.

Вивчення праць зазначених учених висвітлює нову небезпеку юнацького віку, пов’язану з тим, що статева зрілість учнів, як, до речі, й інтелектуальна, не означає зрілості соціальної. Юність є перехідним періодом від зрілості фізичної до зрілості соціальної, становлення якої відбувається у процесі здобуття освіти та виховання. А отже, становлення тілесності як соціально детермінованих уявлень про фізичне тіло людини, у юнацькому віці відбувається ще досить активно й може підлягати педагогічному впливу та корекції. Така робота зі старшокласниками є дуже важливою, оскільки ранній юнацький вік має вирішальне значення як період розвитку особистості, накладаючи відбиток на весь подальший життєвий шлях людини. Підкреслимо, що, в цілому, коли мова йде про інтеграцію у сферу загальної середньої освіти людини з тяжкими хронічними хворобами, вродженими вадами, інвалідністю шлях компенсації недугів тіла за допомогою гармонізуючого розвитку тілесної складової соціальності є перспективним. Такий підхід до усунення соціальних наслідків інвалідизації людини є дійсно інклюзивним, оскільки дозволяє включити дитину у суспільство через усунення (або компенсацію) причини соціальних деформацій у самому ядрі особистості.

Кожний із розглянутих на підставі динаміки розвитку тілесності вікових періодів характеризується своєрідною, специфічною для нього соціальною ситуацією розвитку, що є підґрунтям для всіх динамічних змін, які відбуваються у становленні особистості учнів протягом усього шкільного навчання і до якої, окрім тілесності, входять й інші ознаки розвитку соціальності.

Характеристика інших ознак розвитку соціальності учнів, притаманних тому чи іншому віковому періоду, подібно до розглянутого вище характеру ознак, пов’язаних з розвитком тілесності школярів, наведена у таблиці (табл.2.1).

*Таблиця 2.1.*

**Характеристика внутрішніх та зовнішніх ознак розвитку соціальності учнів залежно від вікового періоду**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Віковий період**  **Ознаки** | **Характеристика ознак у межах кожного вікового періоду** | | |
| **молодший шкільний** | **середній шкільний** | **старший шкільний** |
| ***Внутрішні ознаки розвитку соціальності*** | | | |
| Розширення сфери соціальних знань, умінь та навичок | Набуття вміння самостійно працювати за заданим алгоритмом, оцінювати свої дії, звертатися з питаннями до більш досвідчених осіб або інших джерел інформації; навички праці та інші соціальні навички включаються у психологічний простір дитини як стійкі елементи, що організують його | Розвиток вміння організовувати самостійну діяльність: визначати її цілі, засоби реалізації, оцінювати результат; оволодіння доступними стратегіями самостійного опанування інформації; знання своїх психофізичних особливостей й на цій основі активне формування тілесності; прагнення і бажання виявити сильні сторони своєї особистості в життєдіяльності класу і школи; наявність досвіду організації та підготовки колективних справ, підтримання та порушення дисципліни; знання широкого спектру професійної діяльності людини | Набуття складних соціальних знань, умінь та навичок щодо організації власного соціального життя, пов’язаних з прагненням до автономного від дорослих існування, зокрема, найважливіша навичка прийняття відповідальних рішень |
| Засвоєння певного способу мислення та соціально визнаних уявлень про навколишній світ | Розвиток наочно-образного мислення з елементами абстракції, що зумовлює появу теоретичного ставлення до дійсності, довільності психічних процесів, внутрішнього плану дій | Становлення критичного мислення, поява власної думки, яку учень намагається демонструвати, заявляючи про себе; схильність до суперечок і заперечень, зменшення авторитету дорослого зводиться найчастіше до нуля | Розвиток абстрактного логічного мислення, рефлексії власного життєвого шляху, прагнення до самореалізації; вироблення світогляду як системи поглядів на світ, суспільне життя, мораль, науку, мистецтво, людину і сенс її життя. Світогляд регулює взаємини, впливає на формування ціннісних орієнтацій, на поведінку, ставлення до людей і проектування свого майбутнього |
| Розвиток механізму «самокерування процесом соціалізації» (за А. Мудриком) | Розвиток бажання грати нову роль – учня і відповідно виконувати всі атрибути цієї нової ролі («суб'єктивна готовність до школи») | Становлення механізму пізнання себе через призму інших, орієнтація на те, «який я серед інших, наскільки я схожий на них» | Поглиблення та розширення рефлексивних характеристик самосвідомості; поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя |
| Формування системи соціальних цінностей особистості, соціально цінних якостей | Формування системи цінностей дитини через взаємовідносини і взаємодію з дорослим як носієм суспільно значущих ідеалів і справді моральних стосунків; сприйняття і розуміння таких цінностей, як «родина», «природа», «дружба»; розуміння важливості дружби в житті людини; розвиток таких особистісних якостей як доброзичливість, відкритість, товариськість | Сприйняття та розумінні таких цінностей, як «людина», «особистість», «індивідуальність», «колектив», «Вітчизна», «світ», «людство»; сприйняття праці як основи людського життя; розвиток поваги до жінки, старшого покоління, дитини; становлення таких якостей особистості, як чуйність, емпатійність, працьовитість; заглиблення протиріччя між переконаннями, ідеалами, моральними поняттями та вчинками, що зумовлює подальший розвиток особистості | Осмислення та сприйняття понять: «честь», «обов'язок», «гідність», «громадянськість», «патріотизм», «толерантність», «відповідальність», «культура», «любов», «життєва мета»; формування сприйняття людського життя як головної цінності; розвиток чесності, принциповості, вміння відстоювати свої погляди і переконання, толерантності, громадянської відповідальності та правової самосвідомості; прагнення та вміння будувати свою життєдіяльність за законами гармонії і краси, потреби у прекрасному, творчого потенціалу |
| Засвоєння дієвопрактичних властивостей, що забезпечують суб’єктність особистості | Розвиток довільності поведінки, управління своїми психічними процесами, здатності до створення внутрішнього плану дій | Розвиток творчого підходу до дійсності, формування вмінь вирішувати проблемні ситуації, знаходити подібність і відмінність, визначати причину й наслідок. Розвиток цікавості до тих життєвих чи виховних ситуацій, у перебігу яких можна висловити свою думку і судження; здатності самостійно вирішувати проблему, брати участь у дискусії, відстоювати і доводити свою правоту | Активно формуються самосвідомість, соціальна позиція відповідального суб'єкта; розвивається самоповага, яка є узагальненою самооцінкою, міра прийняття себе чи нехтування собою як особистістю |
| Розвиток соціальних емоцій | Набуття соціальної чутливості, залежності емоцій від впливу зовнішніх чинників; становлення диференціації сором'язливості, яка виявляється в реагуванні на людину, думка якої має значення для учня. Розвиток гідності, що виявляється у підвищеному реагуванні на соціальні оцінки | Розвиток чуттєвої сфери особистості, що супроводжується підвищеною емоційною вразливістю; поступове становлення системи емоційного контролю через рефлексію власних афективних дій | Відкриття свого внутрішнього емоційного світу, набуття завдяки рефлексії здатності заглиблюватись в себе, у свої переживання, усвідомлювати свої емоції не тільки як похідні від певних зовнішніх подій, а як стани власного Я; загострення переживання самотності |
| ***Зовнішні ознаки розвитку соціальності*** | | | |
| Особливості спілкування учнів між собою та з дорослими | Отримання досвіду встановлення і здійснення соціальних зв'язків через переживання себе як володаря таємниці власного «Я». Набуття вміння охороняти межі власного психологічного простору із застосуванням найрізноманітніших засобів, що іноді виглядають як прояви потаємності, «підтексту» у стосунках дитини з іншими людьми | Зростання сили «Я», здатності проявляти і зберігати свою індивідуальність й на цій основі подолання страху втрати свого «Я» в умовах групової діяльності або інтимної душевної близькості, дружби. Отримання досвіду випробовування сили своєї особистості через протистояння думкам інших людей; розвиток усвідомлення меж свого психологічного простору, що захищають від небезпеки руйнівної дії іншого | Розвинуте тіло та прагнення до інтеграції з іншими загострюють потребу в підтвердженні реальності власного «Я», що володіє не тільки потенційною, а й справжньою, прийнятої іншими людьми силою. Виникнення готовності до встановлення особливих відносин з іншими – відносин дружби та товаришування. Зростання ваги тих якостей інших людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини |
| Провідна діяльність | Виникнення потреби в суспільно значущій діяльності, якою виступає навчання в школі, при збереженні потреби у грі, особливість якої в цей період полягає в тому, що дитина може грати саму себе, прагнучи до позиції, що не вдається в реальності | Розвиток здатності до інтимно-особистісного спілкування, створення у колективі мікрогруп | Становлення здатності до навчально-професійної діяльності |
| Соціальний статус школярів | Отримання нового соціального статусу – «школяр»; формування здатності адаптуватися до змін у житті: входження у сферу навчання, появи нових людей, встановлення нових відносин у класному колективі | Вихід на якісно нову соціальну позицію, в якій реально формується свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Розвиток претензій на визнання самостійності, рівності з дорослими, за відсутності для цього реальних передумов (фізичних, інтелектуальних, соціальних) | Загострення необхідності самовизначення, вибору свого життєвого шляху як завдання найважливішої життєвої значущості. Зосередження на виборі професії, що стає психологічним центром ситуації соціального розвитку старшокласника; оцінка нинішнього з позиції майбутнього |
| Основні шляхи набуття соціального досвіду | Розвиток моральних почуттів (дружби, товариськості, обов'язку, гуманності) зумовлений перебуванням учнів у колективі, об'єднаному спільною діяльністю; розвиток почуття симпатії, важливого для утворення малих груп; формуванню соціальних якостей (самостійності, впевненості у своїх силах, витримки, наполегливості) сприяє шкільне навчання, яке вимагає від учнів усвідомлення й виконання обов'язкових завдань, підпорядкування їм власної активності, довільного регулювання поведінки, уміння керувати увагою, слухати, думати, запам'ятовувати, узгоджувати свої потреби з вимогами вчителя | Розвиток схильності до соціального наслідування, що іноді може привести до помилкових і навіть аморальних уявлень і вчинків; розширення соціальних інтересів, можливостей самостійного пошуку та опрацювання інформації; набуття більшої сміливості у соціальних проявах власної особистості, розвиток рефлексії щодо вчинків і подій | Загострення потреби в увазі та повазі до індивідуальності; опанування нових шляхів та засобів самовираження, підкреслення власної унікальності; розвиток схильності до роздумів про життя, стосунки, кар'єру, мрій про майбутнє; набуття здатності висувати конкретні життєві цілі й можливостей поетапно їх реалізувати; формування навичок довірливого спілкування з дорослими, дружби з однолітками, що іноді переходить у сповідальність; отримання досвіду ранньої любові як потреби в емоційному контакті, розумінні, душевній близькості, задоволенні еротичних мотивів |
| Головні соціально-психологічні механізми соціалізації | Розвиток схильності до наслідування поведінки дорослого; звички до певної соціальної ситуації, її внутрішнє не критичне прийняття – дійсна віра в існуючі в ній ідеали, правила, норми | Відкриття власного «Я», розвиток емпатійності, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей за рахунок становлення рефлексії; набуття можливості особистісного самовираження та самореалізації | Загострення необхідності в інтеграції у колектив; розширення можливостей для пізнання різних проявів життя та свого «Я» за рахунок рефлексії |

Наведена у таблиці 2.1. характеристика ознак розвитку соціальності учнів дає підстави для визначення рівнів соціальності залежно від віку учнів та для розробки інструментарію оцінки цих рівнів.

У цілому, проведене дослідження суті та ознак розвитку соціальності учнів дозволило нам дійти таких висновків:

Розвиток соціальності особистості – це процес її незворотньої, спрямованої, закономірної позитивної зміни, вдосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій; засноване на соціальних знаннях та вміннях, детерміноване системою людських цінностей осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій у ньому; напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, , усвідомлення себе суб’єктом власної діяльності.

У системі процесів, що так чи інакше пов’язані з набуттям людиною здатності до соціальної взаємодії, розвиток соціальності, на нашу думку, займає таке місце:

* виникає на перехресті процесів соціального та індивідуального розвитку особистості;
* є складовою соціалізації, що виокремлюється у зв’язку з наявністю в її основі соціальної дії;
* пов’язаний із соціальним вихованням по відношенню до якого може виступати залежно від аспекту розгляду, по-перше як *процес* дінаміних змін особистості, пов'язаний з набуттям та розширенням її можливостей до соціальної взаємодії; по-друге, безпосередньо як *результат* соціального виховання. У нашому дослідженні будемо дотримуватися останнього погляду.

Розвиток соціальності особистості відбувається лише у певній соціальній ситуації, яка залежить як від конкретних умов, що складаються у суспільстві (соціального аспекту розвитку людини), так і від певних задатків і якостей, з якими народилася людина, можливостей та особливостей її морфологічного й функціонального вдосконалення протягом усього життя: розвитку її організму, збагачення зв’язків з навколишнім світом (психо-біологічного та соціально-педагогічного аспектів розвитку людини).

Розвиток соціальності учнів визначається як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, що відбувається в соціальній ситуації розвитку, пов’язаній, з одного боку, із загальною психофізіологічною та соціальною незрілістю конкретної вікової групи, з іншого – зі специфічними умовами розгортання цього процесу, що складаються в загальноосвітньому навчальному закладі.

Розвиток соціальності учня характеризується внутрішніми та зовнішніми ознаками, які формуються у соціальній ситуації розвитку. Серед *внутрішніх ознак* – ті, що тісніше пов’язані з психофізіологічним розвитком школярів, структурою їх особистості (розширення сфери соціальних знань, умінь та навичок; засвоєння певного способу мислення та соціально визнаних стійких уявлень про навколишній світ; розвиток механізму «самокерування процесом соціалізації»; формування системи соціальних цінностей особистості; засвоєння дієво-практичних властивостей, що забезпечують суб’єктність особистості; розвиток соціальних емоцій; розвиток тілесності); серед *зовнішніх* – ті, що демонструють зв'язок особистісного зростання та соціокультурних обставин (провідна діяльність, соціальний статус школярів, соціальний досвід особистості тощо).

Уважаємо, що особливе місце серед усіх ознак займає розвиток тілесності учня – конструювання соціокультурним середовищем та формування у процесі соціалізації через соціальне виховання дитини уявлень про власне тіло як соціокультурний феномен – оскільки шлях особистості від тіла до тілесності виражає глибинну суть розвитку соціальності, надає цьому процесу конкретності та об’єктивності, підкреслює взаємовизначеність та єдність розвитку фізичного, психічного та соціального в людини.

Аналіз процесу становлення тілесності особистості у різні періоди шкільного віку дає нам підстави для періодизації розвитку соціальності учнів, яка складає основу системного аналізу дії інших (як внутрішніх, так і зовнішніх) чинників такого розвитку. Для шкільного віку найбільш усталеним є розподіл на молодший, або дитячий (6-11 років); середній, або підлітковий (12-15 років); старший, або юнацький (15-18 років).

Для молодшого школяра характерними є такі чинники:

* висока еластичність фізичного розвитку залежно від психічних станів та під впливом зовнішніх соціальних впливів як у бік виникнення порушень у розвитку, так і в бік компенсації наявних раніше психофізичних проблем;
* гнучке сприйняття нових уявлень про людське тіло, пов’язаних із цінностями суспільства, відкритого для людей з інвалідністю;
* наслідування (значущої особи насамперед учителя, а також і учня з психофізичною вадою, що дає «штучний» досвід життя з психофізичним обмеженням) та звичка (до учня з інвалідністю як суб’єкта повноцінних соціальних відносин) як провідні соціально-психологічні механізми розвитку соціального досвіду.

Для учнів середнього шкільного віку властивими є:

* більш помітний вплив змін організму, пов’язаних з дорослішанням, на соціальну діяльність та поведінку дитини;
* значна детермінованість перцепції підлітком фізичного розвитку свого організму та сприйняття власного тіла зовнішніми соціальними впливами та оцінками;
* загострення критичного ставлення до власних психофізичних та соціальних обмежень, або взагалі до звичайних особливостей психофізичного розвитку, що може призвести до формування у підлітка стійкого уявлення про себе як про людину, що має бути відсторонена від спілкування та повноцінної життєдіяльності в суспільстві.
* рефлексія, що відбувається у взаємодії з колективом як провідний соціально-психологічний механізм розвитку соціальності підлітків;
* сприйняття підлітком себе та свого життя не абстрактні, як це характерно для ранньої юності, а стосуються передусім того, що відбувається з ним, з іншими людьми, його стосунків з ними, життєвих планів тощо;
* у підлітковому віці явище компенсації недоліків психофізичного та соціального розвитку підлітків набуває свідомий характер та значення механізму розвитку соціальності.

Юнацькому віку притаманне:

* досягнення відносно стабільного рівня фізичного розвитку, що створює умови для більшого прояву соціальної активності, самореалізації особистості у різних сферах життєдіяльності, відкриває можливості для самовдосконалення;
* для компенсації психофізичних обмежень особистості юність створює особливі умови через механізм інтеграції через побудову в колективі партнерських стосунків, що передбачають сприйняття психофізичної вади одного з учнів як особливості, притаманної людині відкритої до діалогу та взаєморозуміння у можливих для неї формах.
* процеси набуття учнями фізичної та інтелектуальної зрілості та розвитку соціальності, хоч і взаємопов’язані, проте не є взаємодетермінуючими, тому необхідною є спеціальна соціально-виховна робота зі старшокласниками у напрямі розвитку їх соціальності, причому, інтелектуальні чи фізичні обмеження, наявні в учня, не заперечують досягнення ним високого рівня розвитку соціальності;

- ранній юнацький вік має вирішальне значення як період розвитку особистості, накладаючи відбиток на весь подальший життєвий шлях людини, отже, саме у цьому віці необхідно формувати активну життєву позицію старшокласників, особливо учнів з інвалідністю, закріплювати гуманні, засновані на толерантному ставленні взаємини у колективі, що в цілому, сприятиме розбудові інклюзивного суспільства.

**2.3. Особливості розвитку соціальності учнів з обмеженими психофізичними можливостями**

**2.3.1. Вплив психофізичних обмежень на розвиток особистості учня**

У цьому підрозділі ми вважаємо за необхідне розглянути особливості розвитку соціальності конкретної соціальної групи – дітей з інвалідністю, які на думку вчених (А. Шевцов), мають особливу особистість, структуру, а отже, й соціальне становлення й функціонування у суспільстві, якої змінені недугою, стражданням чи обмеженням. «Вочевидь органічні порушення, яких набуває дитина, призводять до викривленого суб’єктування «атрибутивних властивостей людини» соціального змісту», – зазначає А. Шевцов та робить висновок про необхідність додаткового розгляду феномена інвалідності «у рольовому аспекті особистості як компонента організму людини, що розвивається з відхиленнями від нормального онтогенезу» [541, с. 143].

Категорія «людина з інвалідністю» (у російськомовних джерелах та перекладах з російської – «інвалід») виокремлюється та характеризується у нормативних джерелах (стаття 1 «Декларації про права інвалідів», проголошеної Генеральною асамблеєю ООН від 09.12.1975 р.; стаття 2 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів України» від 21 березня 1991 р. №875-ХІІ) як особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або вродженими дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності (в особистісному та соціальному сенсі), потреби в соціальній допомозі і захисті [119; 391]. Виходячи з цього, підкреслимо, що інвалідність як соціально-педагогічне явище, пов’язана із наявністю у людини психофізичних обмежень здоров’я та розвитку, що діють на розвиток її соціальності як значний, а іноді й визначальний чинник, що безумовно впливає на особистість, хоча може бути компенсованим дією інших зовнішніх відностно індивіда чинників (медичних, просторових, психологічних, а багато в чому й соціально-педагогічних).

А. Мухілаєва наголошує, що існує юридична різниця між інвалідами, чий статус відповідно зафіксований, та особами з обмеженими можливостями, які, маючи значні порушення здоров'я, в ряді випадків не отримують інвалідності. Однак дослідження потреб людей з обмеженнями здоров’я та розвитку завжди були й залишаються орієнтованими на вивчення проблем осіб, які потребують допомоги, піклування, спеціальних освітніх умов, незважаючи на їх формальний статус [309, с. 3-4]. У зв’язку з цим, окрім поняття «інвалід» виникла ціла низка альтернативних термінів, що відбивають зміну ставлення до людей з обмеженнями здоров’я у науковій думці та суспільній свідомості.

Такі альтернативні синонімічні терміни, як «аномальна особа», «дефектна особистість», «дефективна дитина», «дитина з вадами», «фізично або розумово неповноцінна особа», «особа з порушеннями розвитку», «людина з порушеннями», «неповносправна», «ненормальна», «непрацездатна» тощо, що акцентують увагу на внутрішньому чиннику розвитку у людини інвалідності, нині не є загальновживаними на вітчизняних теренах, хоч і зустрічаються у науковій та популярній літературі, особливо психолого-педагогічних першоджерелах минулих років, тому можуть бути цитованими у межах цієї монографії.

У сучасній нормативній документації щодо людей з інвалідністю та багатьох наукових джерелах (Н. Дементьєва А. Капська, А. Колупаєва, А. Мухлаєва, О. Холостова, О. Хорошайло [205; 309; 481; 526; 527; 523]) акцент робиться на зовнішніх, середовищних причинах інвалідності й це явище розглядається як обмеження у можливостях, що обумовлені фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар’єрами, які не дозволяють людині бути повноцінно інтегрованою у суспільство і брати участь у його житті на рівних з іншими умовах. Тому розповсюдженими є такі визначення щодо людини з інвалідністю та проблемами здоров’я, як «особа з обмеженими можливостями» або «особа з обмеженими можливостями здоров’я», «людина з особливими потребами». Останній термін не є цілком коректним, оскільки психофізіологічні потреби людини, розкриті у психологічних концепціях (наприклад піраміда потреб А. Маслоу), є єдиними для будь-якої особистості, незалежно від стану її здоров’я та можливостей розвитку. А. Шевцов з цього приводу зазначає: «Насправді у людей з інвалідністю – звичайні людські потреби. Адже потреби у психологічному тлумаченні означають основне джерело активності людини» [541, с. 159]. Л. Виготський висловив цю думку, характеризуючи дітей з вадами зору та слуху так: «…зрозуміло будь-якому педагогу, що сліпа чи глухоніма дитина насамперед є дитиною, а вже потім – дитиною особливою, сліпою чи глухонімою» [84, с. 85]. Тому більш доречними, на нашу думку, є поняття, що також зустрічаються у сучасній науково-педагогічній літературі, – «людина з особливими потребами здоров’я та розвитку», «особа з обмеженням життєдіяльності», «дитина з особливими освітніми потребами», а також «учень з особливостями психофізичного розвитку» «дитина з порушенням інтелекту», «особа з обмеженням рухової активності» тощо [25; 54; 82; 134; 196; 205; 225; 133].

Зміщення термінологічних акцентів відбиває тенденцію, за якою нині на зміну розуміння інвалідності як медичної патології, «вироку», особистої проблеми людини, з якою вона має прожити життя так, щоб не заважати іншим, приходить погляд на інвалідність як на «патологію суспільства», викривлену соціальність усього соціуму, що перешкоджає інтеграції осіб, які й так уже є медично та соціально постраждалими, у суспільне життя у міру їх соціальних запитів та потреб (що в психологічному сенсі не відрізняються від потреб здорової людини).

На думку Л. Бойко, нині центр уваги суспільства щодо проблеми інвалідності зміщується на взаємозв’язок людини й середовища, яке її оточує, тобто суспільства (у вузькому розумінні), та на людську особистість і її хворобу (в ширшому розумінні) [43, с. 39].

Визначена тенденція стосується й трансформації напрямів наукового дослідження проблеми інвалідності, що у зв’язку із завданнями нашого дослідження, зумовлює необхідність більш детального розгляду особливостей розвитку соціальності особистості учнів з інвалідністю у контексті пошуку створення умов для максимального включення їх в активне суспільне життя.

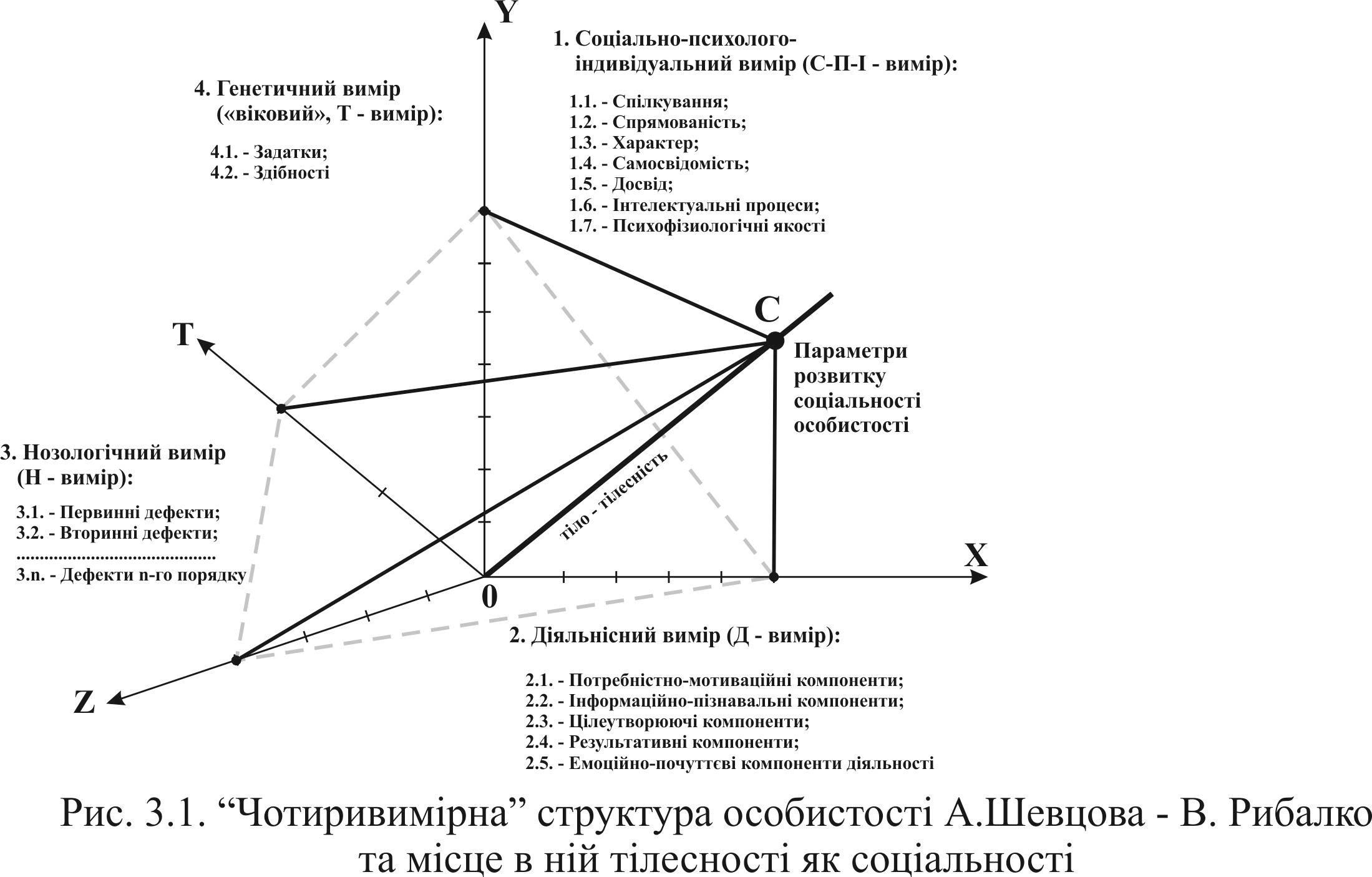
Зазначимо, що розглянуті у попередньому підрозділі ознаки розвитку соціальності зазвичай повною мірою є притаманними учням з нормальним, стандартним рівнем здоров’я та розвитку. На нашу думку, соціальність особистості, що має певні відхилення у стані здоров’я, може розвиватися особливим шляхом та приводити до особливих результатів, що пов’язано зі змінами у внутрішньому становленні самої особистості.

У зв’язку з цим, інтерес дляя нашого дослідження викликає концепція чотиривимірної структури особистості, побудована А. Шевцовим на основі схеми конструювання психологічної структури особистості, поданої у працях В. Рибалки [541, с. 144]. Суттєвим є те, що до визначених останнім трьох «вимірів» особистості: вікового (генетичного), соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного, А. Шевцов додав четвертий – нозологічний вимір, що є специфічним для особистості людини з дефектом психофізичного розвитку.

Підкреслимо, що сама по собі психологічна модель особистості В. Рибалки є усталеною, чинною в сучасній науці концепцією тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, створеною на основі узагальнення кращих евристичних ідей О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Ф. Лерша, Г. Костюка, К. Платонова, В. Моргуна, Ю. Козельського, та виступає методологічним підґрунтям для багатьох концептуальних конструкцій у різних аспектах наукового знання, зокрема: класифікації якостей та здібностей людини у контексті науково-технічної діяльності, психотерапевтичного консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю, розвитку основ праці особистості, в особистісному підході до профільного навчання старшокласників тощо. Зважаючи на загальний характер представленої В. Рибалкою моделі, логічним видається висновок А. Шевцова про те, що зазначена конструкція потребує суттєвих трансформацій при побудові структури особистості, що внаслідок порушень психофізичного розвитку або посттравматичних синдромів має певні психологічні аномалії та специфічні особливості [541, с. 144].

Для врахування такої специфіки до чинної моделі вченим було включено ще один вимір моделі – «нозологічний» (Н-вимір), що залежно від структури дефекту, типу захворювання містить такі елементи як первинний дефект, який «…через біфуркаційні механізми розвитку може множитися й набувати форму "тонкої структури" з двома або трьома підвимірами відповідно до наявності вторинного чи третинного дефекту. Спрощено на схемі це може виглядати як точки відліку на "нозологічній осі": від первинного дефекту, який найближчий до ядра "природної" психофізіологічної сутності індивідуума до вторинних (третинних тощо) дефектів» [541, с. 145].

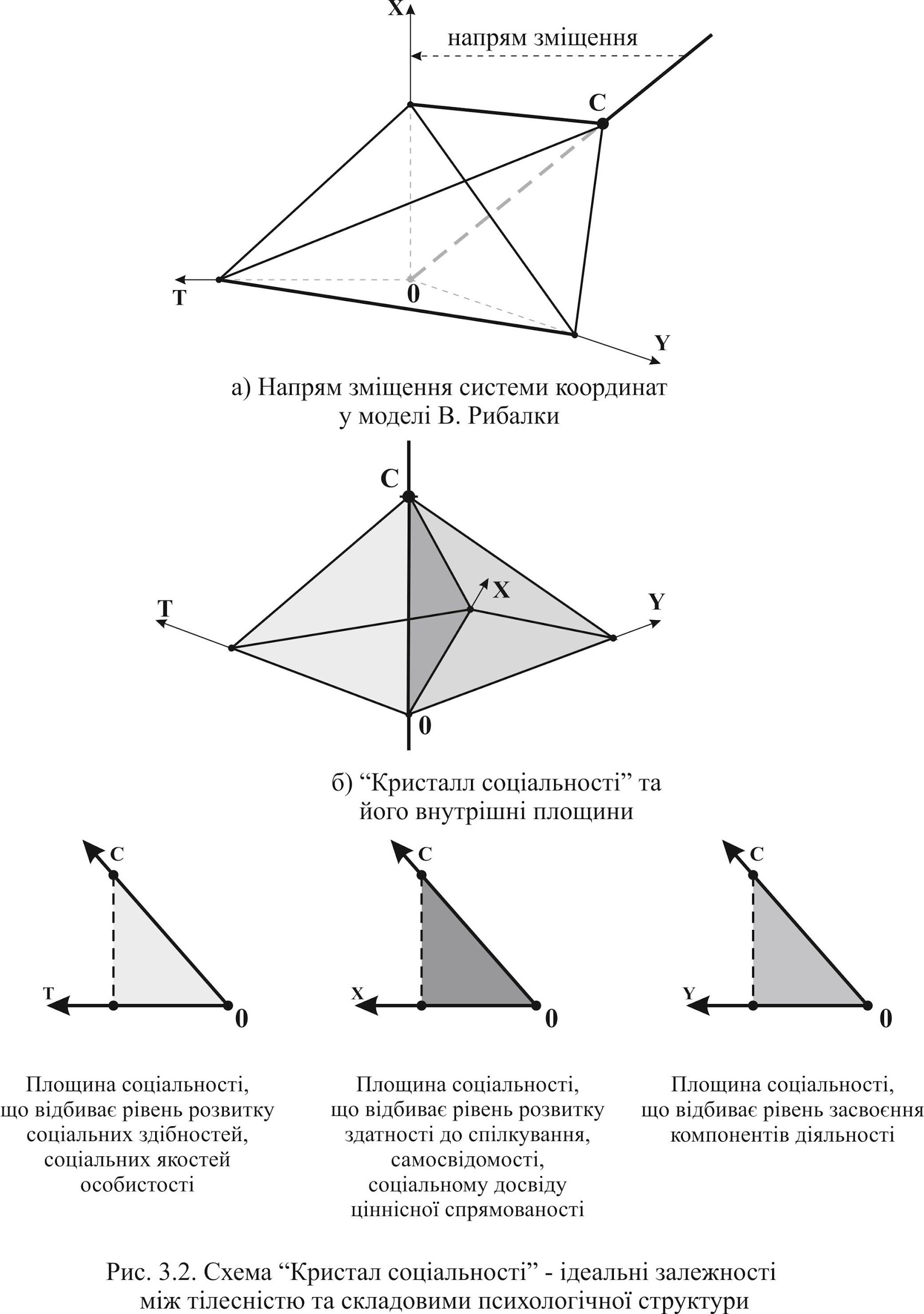
На думку автора, цей вимір, окрім дефектів розвитку або посттравматичних особистісних розладів, містить і специфічні освітні потреби, які не належать до дефектів психічної структури [541, с. 145], що, за нашим висновком, можуть розумітися не тільки у вузькому дидактичному аспекті, а й вміщувати *особливі потреби* щодо соціального виховання, включення особистості у соціальне середовище, формування соціальних знань, умінь та навичок і взагалі отримання соціального досвіду, розвитку соціальних якостей, можливостей самореалізації у суспільстві. А. Шевцов зазначає: «Дефекти, що відповідають за вищі психічні функції та є ближчими до характеристик "соціалізованості" людини, її "соціального полюсу", мають бути розташованими далі від центру за шкалою нозологічної осі» [541, с. 145]. Інтерполюючи одержаний у процесі аналізу схеми компонентів соціальності у структурі особистості (Рис. 2.5 3.1) висновок про визначну роль такого, безпосередньо пов’язаного з соціальністю учня компонента, як тілесність, а також враховуючи динамічний взаємозв’язок між тілом (у природно-біологічному сенсі) та тілесністю як створеним на його основі соціальним конструктом, чинним та діючим на усі компоненти у структурі особистості та на саме тіло, можемо побудувати з центральної точки системи координат умовну пряму, що буде рівновіддаленою від осей координат та відбивати динаміку поступу індивіда від істоти суто біологічної до створіння соціально-психологічного (рис.2.5 3.1 ).



Як бачимо, при всій умовності такої схематичної побудови (самі автори підкреслюють, що не слід надавати обраному просторовому розташуванню підструктур особистості чітко математичного змісту, оскільки графічна топологія цієї структури виступає передусім засобом встановлення і презентації внутрішніх системних зв’язків між елементами і властивостями особистості [541, с. 146]), у сенсі демонстрації залежності рівня розвитку усталених у науці структур особистості від набуття нею соціальності (поступу від біологічного організму до соціальної істоти), структура А. Шевцова-В. Рибалки є неоціненною для вирішення завдань нашого дослідження.

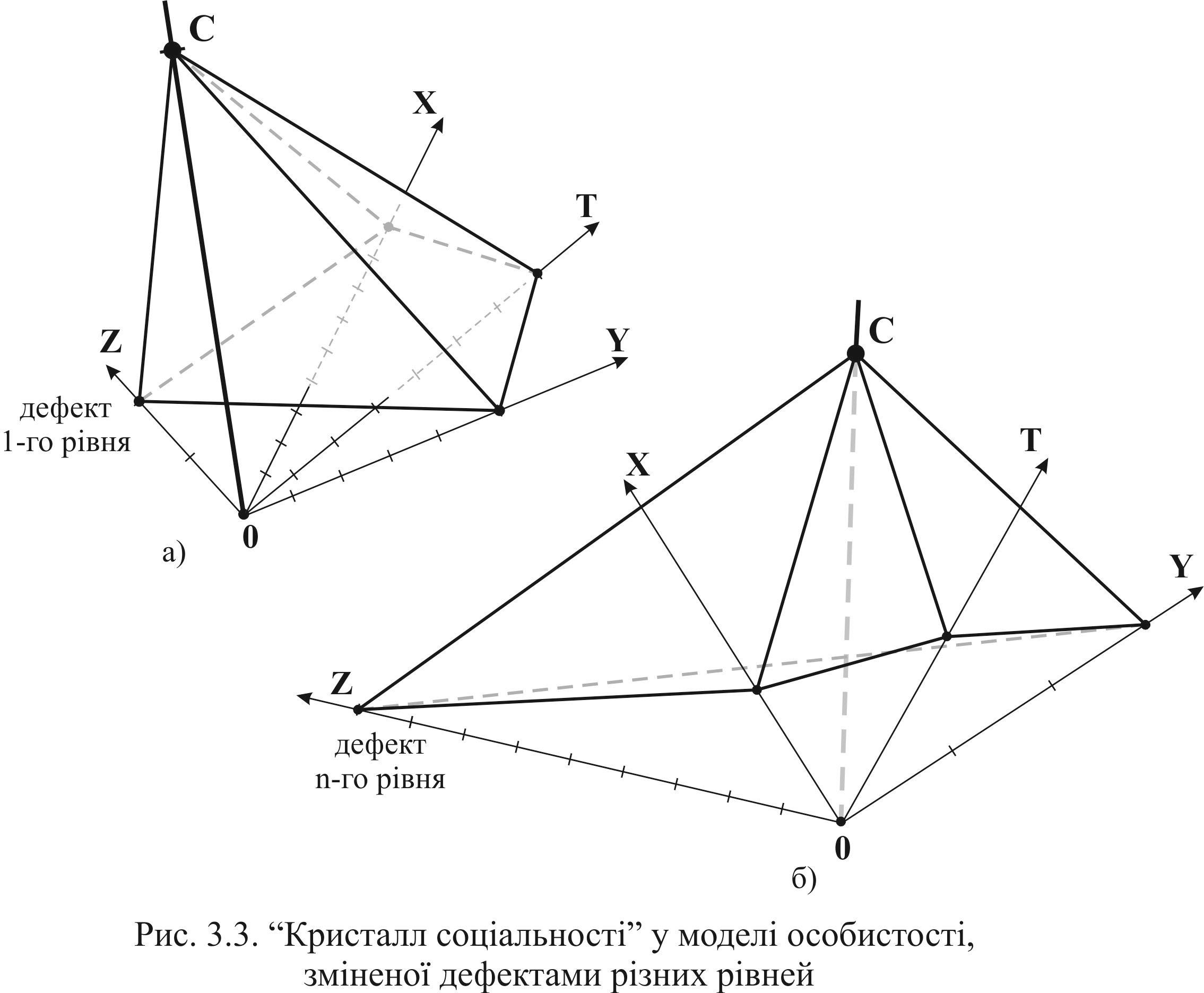
Окрім того, визначення місця тілесності як ознаки розвитку соціальності у межах чотиривимірної структури особистості відкриває нові можливості її застосування у нашому дослідженні – параметричні. Логічно, що вільно обрана на прямій С точка має визначені координати на осях Х, Y, Z, T, які можна отримати, встановивши від визначеної точки перпендикуляри до даних осей (Рис. 2.5 3.1). При всій умовності існування даних осей неможна заперечувати, що координати точки на осях (тобто рівень розвитку різних компонентів структури особистості) залежать від її розташування на прямій С (чим більш розвинута тілесність, тим більший розвиток отримують й інші складові особистості). У психологічній моделі особистості В. Рибалки визначені такі складові: вікова (генетична), що детермінує Т-вимір, і характеризує рівень розвитку якостей особистості, задатків, здібностей, психічних властивостей; соціально-психолого-індивідуальна, яка визначає С-П-І-вимір та відбиває рівень розвитку таких підструктур особистості, як здатність до спілкування (комунікації), спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості особистості; діяльнісна, пов’язана з Д-виміром, що містить потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, емоційно-почуттєві компоненти. Очевидно, що усі наведені вище складові можуть бути вивчені параметрично й виміряні за допомогою чинних у сучасній науці методик, при доречному відборі з усього розмаїття складових, критеріїв та методик, які дійсно відповідають завданням конкретного дослідження, за допомогою методів математичної статистики між отриманими за результатами вимірювань даними може бути встановлений кореляційний зв'язок, що буде хоч і непрямим, проте досить переконливим свідченням рівня розвитку тілесності людини. В ідеалі такий розвиток буде свідчити про приблизно рівномірний прогрес становлення різних складових особистості у всіх трьох вимірах, відбиваючи пряму залежність між ними.

Ще більш показовою стане ця схема якщо умовно розгорнути її у просторі, помістивши пряму С (соціальність як перехід тіла (немовля) у тілесність (соціально розвинута особистість) у центрі малюнка та тимчасово ігноруючи наявність нозологічного виміру (Рис. 2.6 3.2).



Наведений на рисунку ракурс розгляду чотиривимірної структури особистості, відкриває нові можливості її застосування у межах соціально-педагогічних досліджень, оскільки відбиває можливість створення різноманітних матриць виміру соціальності на перетині осі тілесності та осей Х, Y, Т. Приклади подібних матриць, розроблених на перетині основних осей розроблені А. Шевцовим [541, с. 299], проте, на нашу думку, ця структура є універсальною і може витримувати випробування введенням додаткових параметрів, інтерполяцією на різні науково-практичні проблеми, тримаючи при цьому інформативність та залишаючи поле для наукової творчості. Таке використання зазначеної моделі не заперечує й сам її автор, зазначаючи: «Напевно ми маємо встановлювати логічні зв’язки між зазначеними підструктурами особистості. При цьому необхідно застосовувати кореляційний механізм впливу дефектів різного порядку на базові елементи С-П-І-виміру, Д-виміру та "вікового" виміру» [541, с. 147].

У зв’язку з цим підкреслимо, що введення А. Шевцовим до схеми нового параметра – психофізичного обмеження є повністю обґрунтованим, хоч і докорінно змінює ситуацію з оцінкою рівня соціальності, оскільки поступ тілесності, інтелектуальний, емоційний розвиток людини, становлення її самосвідомості тощо може перекручуватися її хворобою, що прогресує у напрямі від первинного – до n-го дефекту, призводячи до формування «патологічної особистості». У моделі це відображено в характері взаємозалежностей між осями Х, Y, T, Z – між першими трьома існує пряма залежність (чим більше показник на одній з осей, тим більше він і на інших), між ними та останньою – зворотня: чим більше розвивається дефект, тим менше в особистості можливостей для розвитку інших вимірів особистості (рис. 2.7 3.3).



Наведені рисунки хоч і схематично, але з достатнім ступенем достовірності дають медично обґрунтовані та усталені в суспільній свідомості уявлення про залежність розвитку різних складових психологічної структури особистості, її тілесності (розвитку від тіла у природно-біологічному сенсі до створеного на його основі соціально-психологічного конструкта) та структурою психофізичного дефекту, типом захворювання людини. Рисунки демонструють, що при наближенні дефекту n-го порядку до нескінченності інші осі наближаються до нуля. Дійсно, дефекти n-го порядку, що «розташовані далі від центру за шкалою нозологічної осі», «відповідають за вищі психічні функції та є ближчими до характеристик «соціалізованності» людини, її «соціального полюсу» [541, с. 145], а тому обовязково пригнічують або заперечують розвиток інших складових особистості, а також поступ її тілесності. Згідно з наведеним малюнком логіка розвитку особистості полягає у тому, щоб максимально корегувати наявний у людини дефект здоров’я, що дозволить складовим інших вимірів особистості отримати розвиток (соціально-медична допомога), проте можливою є й зворотня дія – розвиток усіх складових інших вимірів особистості (психолого-педагогічна допомога), що позитивно вплине на компенсацію дефекту. Підтвердження цьому знаходимо й у А. Шевцова: «Динамічна взаємопов’язаність елементів цієї кореляції означає, що ми можемо відстежувати і зворотній вплив цих базових підструктур особистості на розвиток, подолання або компенсацію вторинних дефектів (дефектів n-го порядку) особистості і, таким чином, породжувати методичні, технологічні засади динамічного корекційно-реабілітаційного процесу як системи в рамках синергетичної парадигми» [541, с. 147].

П. Тищенко зазначає, що уявлення Л. Виготського про тілесність як явище культурно-історичне й динамічне дозволило подолати «колекціонуючий» характер психосоматичних досліджень, поєднати у загальну концептуальну схему онтогенез тілесності й актуалгенез психосоматичних розладів. Згідно з обґрунтованим ученим підходом, головний вектор розвитку тілесності збігається з центральною лінією розвитку будь-якої психічної функції й виступає як перетворення її (тілесності) в універсальний символ і знаряддя [504, с. 243-253].

Підкреслимо, що наведені вище трансформації моделі структури особистості мають ідеалізований характер, оскільки передбачають розгортання складових особистості у «просторі» та «часі» у межах певної упорядкованої, а отже, «замкненої на внутрішньому порядку» системи. Реальні виміри розвитку особистості не є позбавленими від випадкових, непередбачуваних впливів, що здатні привести до нових наслідків, які неможливо вирахувати та спрогнозувати за допомогою розробленої моделі структури особистості, оскільки вони можуть бути підпорядковані «зовнішньому порядку», який для внутрішнього порядку системи виступає як ентропія, бо не підлягає логіці системи. Гіпотетично ми можемо уявити, що дані впливи можуть бути враховані у вигляді коефіцієнтів, які впливають на координати точки на прямій С в одному або декількох вимірах. Наприклад, незважаючи на досить високий нозологічний статус особистість може бути достатньо розвиненою в інших вимірах або в одному з вимірів. Проте, навіть для гіпотетичного їх вираховування ми маємо визначити їх природу, що виявляється надто складним. Педагогічні, психологічні, медичний, соціальний та інші узвичаєні в роботі з людьми з інвалідністю впливи не можуть розглядатися як такі ентропійні впливи, оскільки їх «енергія» підлягає логіці моделі, рівномірно розподіляється по осях та спричиняє розвиток усієї системи в цілому. Наприклад, лікування відкриває можливості для розвитку знань, умінь, становлення характеру, засвоєння нових видів діяльності (усіх зазначених у моделі компонентів діяльності на новому рівні) тощо; вплив керованих та не керованих чинників соціалізації через пряму С також досить рівномірно розподіляється у системі.

Одне з пояснень розглянутого вище явища полягає в обґрунтованій Л. Виготським теорії компенсації – розгляду дефекту розвитку не в примітивному, «арифметичному» розумінні відхилення від норми, а як самостійної, унікальної компоненти особистості, що може містити значний компенсаційний потенціал. Л. Виготський бачив у дефекті не тільки слабкість, й «у цій психологічній істині» вчений вбачав «альфу» і «омегу» соціального виховання дітей з дефектами [89, с. 70]. Тож пропорції вимірів, наведені на рисунку 2.7 3.3 (стор. ???), стають у випадку дитини з певними нозологіями лише можливими варіантами розвитку, у яких до тогож механізм компенсації з певної причини не працює.

Насправді ж подібних варіантів може бути безліч, узагальнює їх усі лише одне, доречно сформульоване Л. Виготським положення: особистість дитини, розвиток якої ускладнений дефектом, не є просто менш розвиненою, вона є інакше розвиненою [89, с. 24].

Підкреслимо, що практично завдання заміни або профілактики формування «дефектного» ядра особистості – патерна фізичної або психічної неспроможності, можна вирішити через організацію виховного впливу середовища на розвиток усіх компонентів особистості, що забезпечують більш тісну соціальну взаємодію та самореалізацію людини в соціумі. У зв’язку з цим, для розвитку соціальності дитини з психофізичними проблемами з раннього віку необхідним є прищеплення їй соціальних знань, умінь та навичок, формування в неї системи цінностей у сфері здоров’я, розуміння найвищої цінності людського життя, формування позитивного мислення, закріплення стратегій самокерування процесом соціалізації, суб’єктної поведінки у суспільстві, розвиток здатності до соціальної творчості.

У зв’язку з цим, наголосимо, що сучасна вітчизняна школа має відкрити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні шляхи інтеграції в суспільство через створення інклюзивного освітнього середовища, оскільки без отримання досвіду навчання у загальноосвітній школі, яка є провідним інститутом соціалізації дитини, людині з проблемами здоров’я складно і майже неможливо досягнути максимального розвитку соціальності.

Наведена вище модель розвитку соціальності особистості учня з інвалідністю, безумовно є певним теоретичним конструктом, що відбиває реальність лише частково, у межах вирішення конкретних практично-дослідних завдань, а тому може підлягати критиці та вдосконаленню. Хоч слід відзначити, що таке розуміння розвитку соціальності відкриває у межах нашого дослідження можливості для визначення місця цього розвитку у внутрішній структурі особистості, зміненій захворюванням, створення інструментарію для оцінки розвитку соціальності на рівні індивіда.

Подана модель дає підстави для визначення таких важливих для нашого дослідження положень:

- ідеальна модель розвитку соціальності особистості дає уявлення про це явище як систему, що створюється як продукт становлення тілесності на перетині трьох площин, перша з яких відбиває розгортання вродженого потенціалу людини до набуття соціально значущих та соціальних здібностей та якостей особистості; друга – динаміку розкриття потенціалу людини як суб’єкта міжособистісної взаємодії: здатності індивіда до спілкування (у тому числі емоційного контакту), самоусвідомлення, ціннісної орієнтації, накопичення соціального досвіду; третя – поступ людини в опануванні компонентами діяльності; системостворювальним компонентом системи виступає розвиток тілесності особистості. Про можливість розгляду моделі як системи свідчить наявність прямих зв’язків між усіма її складовими, кожна з яких є умовою розвитку іншої та сама розвивається завдяки іншим;

- наявність у дитини захворювання певної нозології змінює зв’язки між складовими у моделі розвитку соціальності, хоч теоретично взаємообумовленість складових системи зберігається у такому вигляді: чим меншим є порядок захворювання (тобто чим менше воно впливає на розвиток людського в людині) тим більшим є потенційний розвиток соціальних здібностей та якостей, здатності до спілкування та самоусвідомлення, оволодіння компонентами діяльності;

- зазначені вище закономірні зв’язки, що відбивають лише загальні тенденції розвитку соціальності особистості зміненої захворюванням, у реальності є набагато більш складними та непередбачуваними, це пов’язано з тим, що наслідки захворювання, вади, дефекти у розвитку особистості неможливо повністю звести до «арифметичного» (зі знаком мінус) її розуміння, захворювання необхідно розглядати як самостійну, унікальну компоненту особистості, що може містити значний компенсаційний потенціал.

Наведене вище, зокрема, демонструє, що розвиток соціальності учнів з інвалідністю багато в чому визначається характером нозології захворювання, на яке страждає дитина. А тому вважаємо доцільним докладніше зупинитися на висвітлені можливостей та обмежень розвитку соціальності учнів з різними видами психофізичних обмежень.

Виходячи з проблеми нашого дослідження серед безлічі видів різних захворювань та обмежень життєдіяльності, визначених у соціально-медичній науці, корекційній та соціальній педагогіці, соціальній роботі, ми оберемо найбільш усталені в суспільній думці, закріплені в освітній нормативній документації (щодо діяльності санаторно-інтернатних закладів), документах щодо роботи медико-психолого-педагогічних комісій (з 2011 року – консультацій), а також у практиці активності громадських організацій з інтеграції людей з інвалідністю в соціум.

Для нашого дослідження доцільним є розподіл усіх учнів на дітей з ментальними порушеннями (серед усього спектра таких порушень найбільш гостро нині обговорюються проблеми дітей із синдромом Дауна), дітей з порушеннями психічного розвитку та поведінковими розладами (аутизм, гіперактивність та дефіцит уваги тощо), дітей із розладами центральної нервової системи (епілепсія тощо), дітей із зниженням функцій слухових та зорових аналізаторів (слабоглухі та глухі, слабозорі та незрячі), дітей з обмеженням рухової активності (дитячий церебральний параліч тощо). І хоч подібна класифікація не охоплює усієї повноти можливих захворювань та обмежень, що можуть виникати у дітей шкільного віку, такий вибір пояснюється тим, що саме ці категорії дітей з інвалідністю найбільш вірогідно можуть бути включені (нині вже включаються) в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу.

Наведений вище розподіл дітей за видами психофізичних обмежень не суперечить також і науковим джерелам. Так, А. Колупаєва та Л. Савчук, досліджуючи питання організації навчання дітей з інвалідністю та хворих дітей, визначають серед учнів з особливими освітніми потребами: дітей, які мають труднощі у навчанні; дітей із затримкою психічного розвитку; дітей із порушенням зору; дітей із порушеннями слуху; дітей із порушеннями опорно-рухового апарату; дітей з гіперактивністю та дефіцитом уваги; дітей із раннім дитячим аутизмом; дітей із психічним інфантилізмом; дітей із мінімальною мозковою дисфункцією [226, с. 44-75]. А. Колупаєва, спираючись на зарубіжний досвід наводить у монографії розподіл дітей з особливими освітніми потребами на вісімнадцять категорій, це діти: зі слабкою та помірною когнітивною неспроможністю, емоційно-повідінковими порушеннями, труднощами у навчанні, порушеннями слуху різного ступеня, порушеннями зору різної складності, із затримкою та порушеннями комунікативних навичок, з фізичними (опорно-рухового апарату) та фізіологічними порушеннями, комбінованими порушеннями, з важкими когнітивними та складними комбінованими порушеннями, з важкими фізичними, фізіологічними та мовленнєвими порушеннями, талановиті та обдаровані діти [224, с 92-93]

Інші автори (Г. Бата, В. Бурлака, К. Лінгрен, Л. Люндквіст, А. Шевцов та ін.), висвітлюючи питання абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності, характеризують групи дітей за такими обмеженнями: розумова відсталість, генетичні розлади, захворювання м’язової системи, захворювання центральної нервової системи [82, с. 27-62].

Одна із запропонованих Г. Коберником, В. Синьовим класифікацій порушень розвитку дітей містить розподіл на: сенсорні (зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату); затримку психічного розвитку; астенічні, реактивні стани та конфліктні переживання; психопатоподібні форми поведінки; розумову відсталість; початкові прояви психічних захворювань (шизофренія, епілепсія тощо) [459].

Т. Власова та М. Певзнер розглядають інше групування відхилень у розвитку, розподіляючи їх на пов’язані: із органічними порушеннями центральної нервової системи; із функціональною незрілістю ЦНС; викликані деприваційними ситуаціями [78].

Одна з класифікацій, запропонована В. Лапшиним та Б. Пузановим, містить диференціацію порушень розвитку дітей на: сенсорні (зору та слуху); інтелектуальні (розумова відсталість та затримка психічного розвитку); мовленнєві; комплексні, комбіновані; викривлений (дисгармонійний) розвиток [259].

У соціальній педагогіці існує розподіл людей з функціональними обмеженнями, залежно від характеру захворювання й патологічного стану, що «виявляється в особливостях життєдіяльності, стилі життя, взаємостосунках з батьками та родичами, з найближчим соціальним оточенням» [483, с. 331] Це особи з: порушеннями слуху і мови (глухі, слабоглухі, ті, що втратили слух та логопати); порушенням зору (сліпі, слабозорі); порушенням інтелектуального розвитку (розумово відсталі, люди з затримкою психічного розвитку); порушенням опорно-рухового апарату; комплексними порушеннями психофізичного розвитку (сліпоглухонімі, сліпі або глухі й розумово відсталі, діти з дитячим церебральним паралічем та розумовою відсталістю тощо); хронічними соматичними захворюваннями; психоневрологічними захворюваннями [483, с. 331-332].

Проведений аналіз чинних класифікацій дає нам уявлення про наявні у потенційних учнів інклюзивних класів обмеження розвитку та захворювання різної нозології й дозволяє створити класифікаційну систему психофізичних обмежень, умовно розташувавши їх за рівнем ускладнень розвитку соціальності у нозологічному вимірі (див. рис. 2.5 3.1, стор. ???). Для градації ступеня відхилень у нозологічному просторі, ми будемо виходити з розгляду проблеми інвалідності у світлі питань норми (не стільки психомедичної, скільки психосоціальної) та відхилення від норми, поданому зокрема у соціально педагогічній літературі.

Наприклад, у російському підручнику з соціальної педагогіки за редакцією М. Галагузової, відхилення умовно розподіляються на фізичні (пов’язані з фізичним станом людини – недоліки розвитку, функціонуванні органу, хронічні соматичні захворювання тощо), психічні (недоліки психічного розвитку, зокрема й порушення мовлення, емоційно-вольової сфери; пошкодження мозку, порушення у розумовому розвитку, затримка психічного розвитку тощо), педагогічні відхилення (відхилення від запроваджених у навчально-виховному процесі норм поведінки та діяльності), соціальні відхилення (відхилення від соціальних норм суспільства) [469, с. 87-97]. Як бачимо, ця класифікація має загальний характер, хоч також включає усі категорії дітей за нозологіями захворювань, визначені наведеними вище класифікаціями. Такий широкий узагальнювальний погляд на типологію дітей з інвалідністю є не поодиноким серед російських учених, у збірці «Інклюзивна освіта», складеній Н. Семаго, типологія інвалідності представлена у вигляді варіантів поведінки з відхиленнями, а саме: недостатній розвиток (розумовий недорозвиток), асинхронний розвиток, ушкоджений розвиток, дефіцитний розвиток [178, с. 129].

На жаль, жодна з наведених класифікацій не відбиває повною мірою специфіки розвитку соціальності особистості у зв’язку із наявністю захворювань різної нозології. Проте такий погляд на класифікацію психофізичних обмежень, інтерпольований на проблему розвитку соціальності учнів, дає підстави для визначення трьох основних типів розвитку соціальності учнів: специфіка розвитку соціальності першого типу визначається захворюваннями дитини, пов’язаними зі зниженням рухової активності, сенсорними обмеженнями, що на нозологічній вісі (див. рис. 2.5 3.1, стор. ???) є ближчими до нуля, й зумовлюється просторовими бар’єрами середовища, що призводять до недостатності чуттєвого досвіду дитини та її просторової ізольованості; специфіка розвитку соціальності другого типу пов’язана з порушеннями здоров’я дитини більш високого порядку: ментальними проблемами, розладами емоційної сфери особистості, що займають на нозологічній вісі серединне положення. Розвиток соціальності таких учнів визначається стигматизуючими стереотипами, які існують у суспільстві щодо людей з інтелектуальною недостатністю та психічними захворюваннями.

З найбільшим відхиленням від норми розвивається соціальність учнів зі складними комплексними порушеннями здоров’я, що на нозологічній вісі прагнуть до нескінченності. Такий розвиток сполучає у собі обмеження першого та другого типу й може бути умовно виокремлений як третій, найбільш ускладнений тип розвитку соціальності учнів. Становлення соціальності таких учнів поєднує в собі особливості двох зазначених вище типів і є тісно пов’язаним із успішністю подолання проблем здоров’я медичними засобами, тому в нашому дослідженні не будемо розглядати даний тип розвитку соціальності учнів докладно.

Уважаємо, що важливим є висвітлення особливостей розвитку соціальності дітей, що мають захворювання та обмеження розвитку за наведеними вище нозологіями з урахуванням запропонованої типології розвитку соціальності:

* перший тип: проблеми центральної нервової системи, обмеження рухової активності, зниження функцій слухових та зорових аналізаторів;
* другий тип: ментальні порушення, порушеннями психічного розвитку та поведінкові розлади (РАС).

Підставою для системного аналізу виступають складові двох типів розвитку соціальності, визначені у наведеній вище моделі розвитку соціальності особистості з інвалідністю:

* тілесність (системоутворювальний компонент) як об’єктивізація патологічного процесу, що відбиває шлях розвитку особистості дитини від тіла, зміненого хворобою, до соціального його прийняття, зміненого не тільки можливим обмеженим ментальним розвитком дитини, а й викривленого панівними суспільними стереотипами;

а також три площини розвитку соціальності:

* перша - відбиває розгортання вродженого потенціалу людини до набуття соціально значущих та соціальних здібностей та якостей особистості;
* друга – динаміку розкриття потенціалу людини як суб’єкта міжособистісної взаємодії: здатності індивіда до спілкування (у тому числі, емоційного контакту), самоусвідомлення, ціннісної орієнтації, накопичення соціального досвіду;
* третя – поступ людини в опануванні компонентами діяльності.

Кожен із зазначених типів вирізняється загальними особливостями, що, в цілому, охарактеризовані на основі медико-соціальних досліджень як значні психологічні та особистісні зміни; зниження мотивованої діяльності й почуття відповідальності за свої вчинки та поведінку; наявність підвищеної психо-емоційної напруги, занепокоєння, нервозності, схильності сприймати більшість життєвих ситуацій як загрозливі [283, с. 18], хоч у межах кожного типу існують і значні варіації розвитку соціальності учнів залежно від нозології та тяжкості перебігу захворювання. Характеризуючи розвиток соціальності дітей з інвалідністю, будемо спиратися на відомості, наведені у науковій літературі з психології, педагогіки, зокрема корекційної та реабілітології [22; 88; 98; 178; 180; 196; 227; 229; 334; 435; 459; 466]; соціальної педіатрії та інших медико-соціально-педагогічних праць [8; 101; 207; 484; 538], науково-популярних джерел, орієнтованих на батьків дітей з інвалідністю, громадськість, фахівців [428-433; 134].

**2.3.2. Специфіка розвитку соціальності учнів з обмеженням рухової активності та сенсорною недостатністю**

Діти з обмеженнями рухової активності, які у більшості випадків викликають захворювання кістково-м’язової системи, у аспекті розвитку соціальності складають специфічну групу. Термін «м’язові розлади» поєднує неоднорідну групу хвороб, пов’язаних з порушенням у створенні, перенесенні, розповсюдженні, прийняті або оброблені організмом імпульсів центральної нервової системи, спрямованих на одержання реакції від певного м’яза. Більшість таких розладів передається спадково, лише невелика кількість виникає протягом життя [484, с. 15-17, 133, 191].

Як зазначається у джерелах [180; 196; 229; 435; 484; 348], серед таких захворювань – спінальна м’язова атрофія – спадкове захворювання, що викликає ті чи інші рухові обмеження дитини залежно від типу захворювання, аж до повної неможливості ходити, ускладненої труднощами у диханні та мовленні, деформацією кісток та суглобів, особливо часто – сколіозу, іноді проблемами у розумовому розвитку, що мають вторинний, набутий характер. Серед набутих хвороб – найвідоміша (нині, у зв’язку з широкою імунізацією дитячого населення, менш поширена) – поліомієліт, що як ускладнення викликає м’язову слабкість, дихальну недостатність та атрофію.

Особливу групу обмежень рухової активності дітей складає дитячий церебральний параліч (ДЦП), що поєднує цілу низку рухових функціональних обмежень, пов’язаних даною клінічною назвою через наявність ушкоджень мозку. У збірнику наукових праць «Соціальна педіатрія» [484] зазначається, що такі ушкодження у доношених дітей найчастіше відбуваються під час вагітності (пренатально) під дією інфекцій, гіпоксії або інших чинників; такий діагноз є характерним для недоношених дітей (троє з чотирьох осіб мають цей діагноз) та для тих дітей, які отримують ушкодження головного мозку під час пологів. Як правило, пошкоджена ділянка мозку, що називається термінальною матрицею привентикулярної ділянки і є найбільш вразливою до пренатальних гемодинамічних інсультів, головним чином містить у собі системи рухових нервів, тому наслідком таких ушкоджень є порушення рухової функції. У легких випадках ушкодження не часто призводить до розумової відсталості та неврологічних патологій (епілепсії тощо), хоча нерідко викликає проблеми зорового сприйняття (церебральні візуальні порушення). У найскладніших випадках діти мають численні додаткові функціональні порушення у таких функціональних системах, як слух, мовлення, у когнітивних та емоційних функціях, епілептичні синдроми та відхилення в інших системах та органах).

На фізичний розвиток таких дітей впливає притаманна їм спастика (підвищений м’язовий тонус), чим зумовлений типовий вигляд дитини з руховими порушеннями – зведені у середину або перехрещені ноги дитини, витягнуті стопи, викручені всередину руки. Проте частина дітей з руховими порушеннями можуть навчитися ходити за допомогою технічних засобів або без них, хоч їм завжди залишається властива нестійка рівновага під час ходіння, неспроможність самостійно без опори спускатися та підніматися сходами тощо. Часто таким дітям важко виконувати без допомоги дорослого звичайні повсякденні дії. А тому діти з руховими обмеженнями є категорією учнів, що зазнають на собі значного впливу фізичних обмежень – бар’єрів, які створило суспільство для ізоляції людей з інвалідністю. Тілесність такої дитини формується у внутрішній боротьбі між почуттям примирення з тим, що світ складається з обмежень, які вона не в змозі самостійно подолати, й намаганням боротися зі світом за власну самостійність, можливість прояву суб’єктності та індивідуальності. Часто результатом такої боротьби є викривлене уявлення про себе як соціально неспроможну, не придатну до соціальної комунікації людину.

Під впливом таких стигматизуючих стереотипів, які дитина з руховими порушеннями бере із власного соціального досвіду, розвивається її уявлення про себе як суспільну істоту, розгортання вродженого потенціалу до набуття соціально значущих та соціальних здібностей та якостей особистості.

Іноді складається враження, що дитина з руховими порушеннями відстає у розумовому та психічному розвитку, проте, якщо у неї немає складних обтяжливих діагнозів, як правило, вона розвивається у межах розумової норми. Неадекватне сприйняття тих, хто її оточує, ускладнює розвиток учня з руховими порушеннями, який іноді, «вживаючись в образ», починає імітувати зниження інтелекту, проблеми психічного розвитку, щоб виправдати соціальні очікування. Запобігти цьому можливо систематично та послідовно розвиваючи волю дитини, а також створюючи середовище вільне від стигматизуючих стереотипів, наповнене людьми (краще, якщо це однолітки дитини), які не нав’язливо, дружньо та толерантно допомагають дитині компенсувати фізичні обмеження.

Збіднення фізичного руху дитини обмежує розвиток її психіки, емоцій. Вона, наприклад, не може відчути усього спектра тактильних відчуттів, отримати повноцінний сенсорний досвід, відчуття свободи пересування та багато іншого. Таке обмеження розвитку може доповнити лише повноцінне, емоційно забарвлене, партнерське спілкування з однолітками, спільна діяльність у якій вади дитини можуть перетворитися на переваги (кожен з друзів хоче покататися на колясці, походити на милицях, діти конкурують за право вести коляску, корсет робить дитину схожою з героєм мультфільмів тощо). Ключовим у цьому стає доброзичливе ставлення та партнерське прийняття дитини, що звичайно не позбавляє її фізичних вад, проте забезпечує вільний та повноцінний розвиток соціальних якостей та здібностей.

Підкреслимо, що за умови не упередженого сприйняття суспільством, дитина з обмеженнями рухової сфери розвивається як повноцінна особистість і активний соціальний суб’єкт. Специфіка її соціальних якостей, передусім, залежатиме від розвитку її індивідуальності під впливом оточення, і лише потім – на неї буде накладатися особливості фізичного стану.

Те ж саме стосується й динаміки розкриття потенціалу учня з руховими обмеженнями як суб’єкта міжособистісної взаємодії: здатності індивіда до спілкування, емоційного контакту. Учень потенціально є абсолютно повноцінною у комунікативному плані людиною, в нього розвивається здатність до внутрішнього мовлення, рефлексії, самоусвідомлення, проте із зовнішньою комунікацією можуть виникати проблеми.

У дітей з ДЦП часто простежується неправільна вимова окремих звуків, звуки пропускаються, спотворюються, вимовляються неправильно, іноді при розмові трапляється підвищена слинотеча, що ускладнює їх спілкування з однолітками та формує комунікативні бар’єри.

У зв’язку з ускладненнями комунікації набуття дитиною соціального досвіду також може відбуватися ускладнено, зумовлюючи одержання дитиною на початок шкільного навчання збіднений спектр соціальних знань та вмінь, уявлень про навколишній світ, порівняно з тим, що отримують їх однолітки з типовим розвитком. Інформація про довкілля має формальний характер також у зв’язку з неповноцінністю сенсорного досвіду дитини.

Більшість дітей уповільнено формують навички порівняння, виділення суттєвих та несуттєвих ознак, встановлення причинно-наслідкових зв’язків між предметами та явищами, зокрема й соціальними, результатом чого є збіднення запасу знань, неточність сформованих уявлень, обмеженість активного і пасивного словників. Діти не знають багатьох ознак, на основі яких утворюються видові та родові поняття. Подібна обмеженість соціального досвіду зумовлена тим, що з багатьма звичними життєвими явищами навколишнього світу дитина просто не стикалася (процедура купівлі та продажу, відвідання публічних заходів, подорож), тому не може зрозуміти деякі звичні для усіх речі, розповісти про них, не через мовленнєві труднощі, а за браком життєвих уявлень та практичного досвіду.

Поступ учнів в опануванні компонентами діяльності має базуватися на розумінні того, що дитина з обмеженням рухової активності може одержати повноцінний досвід діяльності лише завдяки додатковим компенсуючим зусиллям учителів, батьків, однолітків. Дбайливе ставлення до дитини, розуміння того, що вона може також прагнути до ігор, рухової активності, виконання навчальних завдань, але без допомоги не зможе здійснити власні бажання, мотивують однолітків до дієвої допомоги. На певному етапі входження у навчально-виховний процес така допомога є неоціненною. Проте у подальшому треба шукати та знаходити можливості залучати дитину до самостійності, заохочувати навіть мізерні спроби зробити щось власноруч, без сторонньої допомоги.

Важливо пам’ятати, що в учнів з руховими обмеженнями не тільки не сформовані рухові навички, а й відсутні правільні уявлення про рух. Тому слід не тільки розвивати ту чи іншу рухову навичку, але й зупинятися на усвідомленні дитиною правильного про неї уявлення через стимулювання відчуття рухів й усвідомлену рефлексію цього відчуття.

Опанування дитиною світом рухів відбувається поетапно, іноді надто повільно та болісно для дитини, тому потребує від усіх суб’єктів діяльності витримки, терпіння, підтримання стійкої надії на кращий результат. Залучення учня до прояву активності має відбуватися у формі цікавих і зрозумілих ігор, усі запропоновані учню завдання мають відповідати його руховим можливостям.

Важливе значення для розвитку соціальності дитини має оволодіння нею звичними для нас рухами руки, які дозволяють зробити звичайні побутові справи (закрити замок, відкрити кран, застебнути ґудзики). Ознайомлення дитини зі світом розпочинається саме з цих незначних на перший погляд подій, поступово ускладнюючись. Дитину спочатку слід навчати довільно брати та опускати предмети, користуватися телефоном, переключати телевізор, вмикати та вимикати світло, користуватися столовими приборами тощо. Використання у якості тренажерів предметів побуту зацікавлює дитину, мотивує на використання одержаних умінь у життєвих ситуаціях.

Пізніше необхідно навчити учня користуватися ручкою та олівцем, малювати пензликом, рахувати за допомогою паличок та рахівниць, займатися зі спортивним інвентарем тощо.

Розвиток соціальності дітей з руховими обмеженнями може характеризуватися як ускладнений наявністю фізичних обмежень у вигляді бар’єрів, які створило суспільство для ізоляції дітей з інвалідністю. Повноцінний розвиток соціальності дітей з руховими обмеженнями є можливим в умовах інклюзивної освіти, де додатковим механізмом такого розвитку виступає індукція соціального досвіду – безпосередній обмін між дітьми з обмеженими руховими можливостями та рівнем розвитку у межах норми соціальними знаннями та вміннями, уявленнями про навколишній світ, відчуттями, пов’язаними із контактом з ним, що відбувається у безпосередньому емоційно насиченому спілкуванні особливої якості – безбар’єрному, інклюзивному спілкуванні.

Розвиток соціальності дітей зі зниженням функцій слухових та зорових аналізаторів, якщо ці обмеження не ускладнені додатковими діагнозами, є у чомусь подібним до описаного вище становлення соціальності учнів з руховими обмеженнями, оскільки також відбувається на тлі зумовленого фізичним станом організму сенсорного обмеження. Проте у цьому випадку обмеження стосується аналізаторів, які є ключовими для отримання інформації про світ, насичення його саме людськими смислами та образами.

До категорії дітей із порушенням зору у тіфлопсихології відносять незрячих, слабозорих і дітей з амбліопією (оптично некорегуєме, функціональне зниження гостроти зору) й косоокістю [466, с. 121]. Окрім того, серед порушень зору визначаються: міопія (близорукість), ністагм, часткова атрофія зорового нерву тощо.

У джерелах [180; 196; 435; 178; 227; 484; 348] відзначається, що велике значення у розвитку соціальності дітей з вадами зору має не лише ступінь розвитку дефектів зорового сприйняття, а вік, у якому виник цей дефект. Сліпонародженими називають дітей із вродженою тотальною сліпотою або тих дітей, хто втратив зір до 3-х років.

Поняття «незрячий» поєднує категорії дітей з візусом 0 та світосприйняттям, а також дітей, що мають гостроту залишкового зору до 0,04 включно на оці, що краще бачить із застосуванням звичайних засобів корекції – окулярів.

Серед незрячих людей виділяють також наступні групи: тотально (абсолютно) сліпі (діти з повною відсутністю зорових відчуттів); частково (парціально) сліпі (діти із світосприйняттям та форменим баченням: виділення фігури на тлі) з гостротою зору от 0,005 до 0,04; слабозорі (діти з гостротою зору від 0,05 до 0,2 на оці, що бачить краще з корекцією звичайними окулярами).

Окрім зниження гостроти зору, слабозорі діти можуть мати відхилення у стані інших зорових функцій (кольоро- та світлосприйняття, периферичного й бінокулярного зору).

Л. Солнцева [466] відзначає, що залишковий зір неможливо розглядати як остаточний ступінь послаблення нормального зору. Такий зір є специфічною інтегральною властивістю глибоко ушкодженої зорової системи, особливістю якої є нерівнозначність порушень різних зорових функцій, лабільність і нестійкість окремих компонентів, й зорового процесу в цілому, тенденція до швидкого стомлення. Головною відмінністю цієї групи дітей від тих, які зовсім позбавлені зору, полягає у тому, що зоровий аналізатор залишається у них основним джерелом сприйняття інформації про навколишній світ і має використовуватися у спілкуванні, отриманні дитиною відомостей про довкілля, навчання (для таких дітей є доступним навчання читання та письма).

Іншу категорію за часом ушкодження зору складають діти, що втратили зір у дошкільному віці та пізніше. У розвитку соціальності такі діти можуть використовувати раніше сформовані зв’язки між реальністю та мислеобразами, спиратися на накопичений у період наявності зору соціальний досвід і створювати інші системи зв’язків при компенсації дефекту.

Відзначимо, що хоч фізичний розвиток дітей з вадами зору майже не відрізняється від здорових дітей, їх зовнішність часто звертає на себе увагу та сприймається навколишними негативно. Це пояснюється тим, що зазвичай ми звикли до отримання великої кількості інформації про емоційний стан, думки людини за виразом його очей, що виявляється неможливим у випадку дитини позбавленої зору. Така дитина нерідко слабо керує власною мімікою (бо не мала «зразка» – обличчя близької людини – для засвоєння виразів обличчя, пов’язаних із виявленням соціальних емоцій). Тому діти з такими проблемами часто сприймаються як замкнені, беземоційні, закриті до спілкування, що накладає особливий відбиток на їх соціальне становлення.

Зовнішній вигляд та поведінка дітей залежить від ступеня їх зорового дефіциту. Незрячі діти надто обережні у новій ситуації, де їм необхідно адаптуватися не тільки до нових соціальних, а й до нових просторових умов при обмеженні відповідних психофізичних можливостей. Хода дитини невпевнена, простежується просторова залежність від близької знайомої людини, недовіра до чужих людей, до голосів яких дитина має добре звикнути перш ніж вступити в контакт.

Сенсорна деривація, характерна для таких учнів, може негативно відображатися на становленні соціальних якостей особистості дитини з порушеннями зору, набутті нею соціального досвіду. Уперше в науці інтерпретація формування особистості в умовах сенсорної недостатності була розвинена Л. Виготським [83, с. 87]. Він показав, що будь-який дефект є чинником змін взаємин людини з оточенням, що, у свою чергу, впливає на становлення особистості дитини як суб’єкта соціальної взаємодії. Порушення соціальних контактів призводить до низки відхилень у формуванні особистості і може (за відсутності або недостатньо кваліфікованого педагогічного втручання) викликати появу негативних характерологічних особливостей [83, с. 90].

Так, наприклад, на становлення соціальних якостей учня впливає той факт, що дитина майже від народження потребує додаткової опіки, їй не доступна та просторова свобода, якою вже можуть користуватися її однолітки, уся сфера просторових уявлень дитини виявляється дефіцитарною, а оцінка просторових характеристик світу не підтверджується зором. Така обмеженість та залежність не може не позначитися на розвитку особистості дитини, яка стає скутою, не самостійною, побоюється проявляти активність та ініціативу, очікує допомоги від тих, хто її оточує, а їх невчасна реакція або байдужість може провокувати образу, дратівливість, замкненість дитини.

Для дітей з вадами зору характерним є прояв певного егоцентризму. Дитина може багато говорити, але не отримуючи від співрозмовника усієї кількості відповідних сигналів, у тому числі й невербальних (вираз обличчя, очей, міміка, мікрожести тощо), учень орієнтується у спілкуванні насамперед на свій стан, власне сприйняття та думку. Якщо не навчити дитину спілкуванню, емпатійності, орієнтації на співрозмовника, постійному отриманню зворотнього зв’язку, веденню діалогу, орієнтація на себе може стати домінуючою характеристикою особистості дитини, що визначатиме весь шлях розвитку її соціальності.

Слабозорі та незрячі діти, як і їх здорові однолітки, відрізняються певними характерологічними особливостями, що визначає переважні стратегії їх контактування зі світом (активний контакт, прагнення до спілкування або пасивне сприйняття чи уникання контактів). Проте специфічний вплив порушень зору виявляється практично в усіх психічних сферах розвитку дитини, оскільки глибина та характер ушкодження зорового каналу сприйняття визначає провідний тип пізнання оточення, його модальність й повноту образів зовнішнього світу. При порушенні зору знижується не лише кількість та якість інформації, яку отримує дитина про світ, але й самі шляхи, стратегії пізнання світу стають іншими, змінюється й результат такого пізнання. Відбуваються якісні зміни міжаналізаторних взаємовідносин, виникає специфіка розвитку понять, мови, формування образів і предметного сприйняття, мислення, пам’яті та уяви, а отже, деформуються й характеристики особистості, що впливають на її соціальну взаємодію.

На накопичення соціального досвіду дітей з порушенням зору впливає те, що в них ускладненим є формування образів, що базуються на чуттєвому досвіді й, відповідно, образного мислення. Недостатність у сенсорно-перцептивній сфері виявляється у нечіткості, фрагментарності, малої узагальненості просторових уявлень. Сфера просторових уявлень виявляється не тільки недостатньо сформованою, а й специфічною.

Оскільки у житті та діяльності дітей з порушеннями зору до їх пам’яті висуваються підвищені вимоги, ніж до дітей з нормальним розвитком, часто учень має унікальні мнестичні можливості (мовна, слухова, тактильна пам’ять).

Специфічно розвивається й мова такого учня, хоч темп її розвитку часто повністю відповідає нормі, вона є своєрідною за словниково-семантичною складовою. Часто нерозуміння дитиною почуттєвої основи слова і його смислового боку призводить до неправильного його використання, «формалізму» у розвитку мовлення – накопичення значного словникового запасу, що не пов'язаний із конкретними смислами та змістом.

У сфері спілкування дітей з порушеннями зору зазвичай відзначається значна компенсаторна багатомовність – своєрідний «вербалізм», рівень спонтанного мовлення, особливо з позицій змісту, відрізняється фрагментарністю, різноплановістю, непослідовністю мислення (особливо у дітей з ускладненим психічним розвитком).

У мовленні мають місце проблеми віддзеркалення динаміки подій, відзначаються труднощі у виділенні головного, складність у дотриманні логічно зв’язного мовлення, недостатнє використання міміки та пантоміміки при спілкуванні.

В оцінці розвитку дитини з вадами зору як суб’єкта соціальної діяльності, слід пам’ятати, що характеристики діяльності, особливо темпові, у дітей з порушенням зору можуть значно розрізнятися залежно від того у якій вони перебувають ситуації (новій чи знайомій), з ким контактують, що роблять. Для такого учня важливою характеристикою реальності, яка виступає предметом діяльності, є її звичність. Іноді у важких випадках у незвичній ситуації поведінка дитини може мати аутоподібний характер – простежуються рухові, рідше мовні стереотипії, дитина може бути стривоженою, не іти на контакт, демонструвати значну кількість страхів тощо.

Перш ніж приступити до діяльності, діти з проблемами зору потребують достатнього періоду для ознайомлення з новим незвичним приміщенням, його просторовими та предметними характеристиками. Додаткові зусилля можуть провокувати підвищену втомлюваність учня, проте це може виявлятися й звичною стратегією уникнення складних завдань та нових контактів. Необхідно навчати дитину пересилювати власне небажання діяти за допомогою вольових зусиль. До речі, у дітей з вадами зору (при відсутності ознак неврологічного неблагополуччя і поєднаних порушень) уже у старшому дошкільному та молодшому шкільному віці довільний компонент діяльності виявляється достатньо сформованим. Їм притаманна здатність довго та зосереджено визначати предмет в усіх його якостях, це ж саме стосується й пізнання людських стосунків та характерів.

Успішність пізнавальної діяльності дитини у більшості випадків не залежить від ступеня порушення зору, вона швидше пов’язана зі ступенем розвитку мотивації до пізнання навколишнього світу та успішним знаходженням шляху отримання учнем інформації. Хоч у таких учнів виявляються певні особливості сприйняття, що впливають на специфіку розвитку пізнавальної сфери – процес сприйняття в цілому є пригальмованим, у дитини формуються узагальнені, часто деформовані й нестійкі образи об’єктів, порушено цілісність у їх сприйманні, у соціальному досвіді часто відсутні другорядні, проте невід’ємні деталі об’єктів та явищ навколишнього світу. Це позначається на ускладненні виділення їх суттєвих якостей та ознак, визначає недостатній ступінь узагальненості образів предметного світу для дитини. При порушеннях бінокулярного зору зменшується сприйняття перспективи та глибини простору. Звичка до поверхового пізнавального контакту з довкіллям безумовно визначає й особливості розвитку соціальної сфери особистості: часто соціальні знання та уміння учня з вадами зору виявляються більш обмеженими та неглибокими, спілкування – поверховим і таким, що виключає глибокий емоційний зв'язок, стійку прихильність.

При засвоєнні різних видів діяльності, для компенсації недоліків одного аналізатора необхідно більш активно задіяти інші: навчити дитину користуватися дотиком, смаком як додатковим джерелом інформації, тренувати вестибулярний апарат, розвивати слух, емоційне сприйняття дійсності, образне мислення, оскільки у розвитку цілісної картини світу учня з вадами зору велику роль відіграють дотик, слух, проприоцептивні відчуття, й навіть смак та нюх.

Для розвитку соціальності учня необхідно більше розмовляти з ним, пояснювати просторові особливості життя, забарвлювати емоціями опис навколишнього світу, навчати антиципації (передбаченню на основі чіткого та швидкого аналізу існуючих умов та подій). До речі, антиципація, нині є об’єктом дослідження вчених у контексті розвитку психічних процесів людей з інвалідністю, зокрема з ДЦП (О. Романенко [435]), може розглядатися як важливий механізм запобігання страху невідомого у дітей з вадами зору.

Становлення соціальності учнів з порушеннями слуху, як і у дітей із зоровими вадами, відбувається під впливом гальмувального чинника – сенсорної деривації, тому має багато спільних особливостей, хоча й відрізняється певною специфікою.

У питаннях соціального розвитку дитини зі зниженням слухових функцій особливий акцент ставиться на необхідності раннього виявлення порушень слухової функції. Повне та своєчасне дослідження слухової функції дозволяє адекватно слухопротезувати дитину, що є однією з умов повного відновлення соціальних функцій (розуміння, мовлення) та повноцінного включення її до освітнього та соціального простору. Соціальність такої дитини розвивається без визначених особливостей порівняно з нормальним розвитком. Виключенням може бути лише змінене формування власної тілесності як неповноцінної (оскільки дитина постійно користується спеціальним приладом), що відбувається під впливом викривленого сприйняття дитини, тими, хто оточує, соціальної стигматизації. Проте, якщо з різних причин дитина не отримала ранньої діагностики та терапії, вади слуху обов’язково віддзеркалюються у проблемах розвитку мовлення. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливає на формування особистості дитини, що позначається й на процесі її соціальної адаптації. Зовнішній вигляд і поведінка учня з першого погляду можуть бути звичайними, проте увагу привертає специфіка мовлення дитини, особливості просодичної (не тільки змістовної, а й образної, емоційної) її складової, звуковимови, зорово-слуховий спосіб сприйняття зверненої мови. Рухи дітей відрізняються певною дискординованістю, хода – невпевненістю, простежуються труднощі у збереженні рівноваги, схильність до просторової дезорієнтації. Для більшості дітей є характерним відставання у розвитку дрібної моторики пальців рук, артикуляційного апарату, а також уповільнена швидкість виконання окремих рухів, що впливає на темп діяльності в цілому.

У літературі відзначається, що хоч «уся система просторових уявлень дитини з порушеннями слуху формується специфічно, а розуміння складних просторово-часових та причинно-наслідкових конструкцій частіше за усе буває значно обмеженим… схема тіла (рівень тілесності), як базовий рівень формування просторових уявлень, як правило, достатньо сформований» [178, с. 129].

У глухих та слабоглухих дітей ведучим у пізнанні навколишнього світу й в оволодінні мовою стає зоровий аналізатор, що за рахунок гіперрозвитку відзначається певними особливостями, зокрема: аналітичний тип сприйняття переважає над синтетичним, що відбивається навіть у малюнках дітей з вадами слуху, які містять набагато більше деталей ніж малюнки їх здорових однолітків.

Окрім проблем із слухом, причинами порушень мовлення є: вади усного мовлення і немовленнєві порушення, які безпосередньо та опосередковано пов'язані з мовленням (порушення кіркової нейродинаміки й ослаблення тонких диференціацій в мовно-руховому аналізаторі, дискоординованість, нечіткість у роботі рухомих органів артикуляції: язика, губ, нижньої щелепи, м'якого піднебіння; порушення тонкої довільної моторики пальців рук, розлади вегетативної нервової системи).

Розвиток соціальних якостей дітей з вадами слуху або мовлення відбувається на тлі властивої їм підвищеної тривожності. Часто такі діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися. Їм притаманна замкненість, відстороненість від однолітків і дорослих, що розвивається внаслідок нерозуміння їхнього мовлення. Тобто на відміну від аутистичної самотності, відлюдненість дітей з розладами мовлення має вторинний характер і є наслідком негативної реакції навколишнього середовища на їх спроби встановлювати комунікацію.

Численні ситуації неуспіху, що переживає дитина з вадами слуху або мовлення при взаємодії з неприхильнимм до неї соціальним середовищем, призводять до набуття дитиною такої якості, як невпевненість у власних силах. Діти переживають свою неспроможність спілкуватися з однолітками, повноцінно розуміти інструкції вчителя й виконувати завдання в темпі класу, внаслідок чого знижується самооцінка дитини. Часто подібна ситуація фрустрації тягне за собою розвиток у дитини негативізму, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю, агресією.

У літературі зазначається, що іноді у шкільному житті виникають ситуації, так званої «неагресивної агресивності», – «коли дитина з порушеннями слуху застосовує невербальні засоби для привертання уваги співрозмовника (може схопити за руку, постукати по плечу, підійти надто близько, заглядати в обличчя співрозмовника тощо), що сприймається учнями, які нормально чують, як прояв агресивності» [178, с. 130]. Отже, вчителю необхідно проводити значну роз’яснювальну роботу щодо спілкування та взаєморозуміння у шкільному колективі, пам’ятаючи, що взагалі роль старшого у встановленні контактів між дитиною з вадами слуху та учнями з нормальним слухом є визначальною. Важливо пам’ятати, що дитині з вадами слуху важливо бачити обличчя того, хто говорить, сприймати звичні звернення та ідіоми, які промовляються чітко з виразною артикуляцією, вести діалог, а не вислуховувати тривалі монологи.

Розвиток соціальності дитини у сфері опанування компонентами діяльності пов'язаний з тим, що рухові відчуття та зір відіграють важливу роль в оволодінні складовими соціальності глухими дітьми як у сфері діяльності, так і в інших сферах розвитку. Характер діяльності таких учнів (довільність регуляції власних дій, самоконтроль) у цілому є дещо уповільненим, хоч у сприятливих умовах може наближатися до норми. Труднощі виникають, як правило, у ситуаціях, які потребують підвищеного розподілу уваги – одночасного комбінування різних видів діяльності. Хоч, в цілому, учень демонструє достатні критичність та адекватність в оцінці процесу та результатів діяльності.

Отже, зазначимо, що соціальність дітей з вадами слуху та зору розвивається під впливом сенсорної деривації, а тому має певні особливості (відбувається в обов’язковій присутності старшого наставника, який організовує продуктивну міжособистісну взаємодію однолітків; здійснюється через компенсацію депривованого сенсору іншими; передбачає індукцію соціального досвіду між однолітками як провідний механізм одержання дитиною повноцінного соціального досвіду тощо), хоч і шлях, і, власне, результат розвитку соціальності такого учня за сприятливих умов може не відрізнятися від шляху та результату розвитку соціальності учнів з нормативним розвитком.

У цілому, зазначимо, що у межах першого типу розвитку соціальності учнів успішність процесу багато в чому визначається створенням зовнішніх, матеріальних умов для компенсації дефекту розвитку: безбар’єрного середовища, вчасного протезування, адекватного лікування та реабілітації тощо. Створення необхідних умов та вчасне проведення необхідних заходів у низці випадків забезпечує досягнення дитиною нормального рівня розвитку соціальності. Проте, як правило, такій дитині для її повноцінної інтеграції в освітнє середовище, потрібна не тільки соціально-медична реабілітація, а й значний соціально-виховний вплив, що забезпечує соціальну компенсацію її обмежень через створення сприятливих умов у найближчому середовищі, формування позитивного соціального досвіду такої дитини є необхідною передумовою її повноцінного входження у суспільство.

**2.3.3. Особливості розвитку соціальності учнів з ментальними порушеннями, проблемами психічного розвитку та поведінковими розладами**

Кардинально протилежні особливості розвитку соціальності виявляються у дітей з ментальними порушеннями, проблемами психічного розвитку та поведінковими розладами. Проблеми таких дітей є достатньо висвітлені у науковій літературі з психології, педагогіки, зокрема корекційної, та реабілітології [22; 87-89; 110; 178; 180; 196; 334], медико-соціально-педагогічних працях [101; 207; 538; 484], науково-популярних джерелах [428-433; 134].

У літературі зазначається, що ментальні порушення можуть виражатися у затримці психічного розвитку або розумовій відсталості різного ступеня (щодо школярів іноді вживають термін «когнитивна неспроможність»), є одним із найбільш розповсюджених розладів дитячого розвитку. Як правило, цю патологію пов’язують з певними генетичними розладами, найчастіше це трисомія 21-ої хромосоми (синдром Дауна), хоча таких рецесивних генетичних розладів існує більше 50. Приблизно у половині випадків встановити причини виникнення розумової відсталості (особливо легкого ступеня) не вдається. Серед можливих причин виникнення у дитини ментальних проблем розвитку, окрім вроджених (спадкових або викликаних генетичними розладами), у наведених вище джерелах визначають порушення функціонування головного мозку в період пренатального розвитку, ускладнений перебіг пологів, тривалі соматичні, зокрема хронічні захворювання у ранньому дитинстві, рання депривація та педагогічна занедбаність.

Розумова відсталість є яскраво вираженим захворюванням соціального характеру, оскільки його перебіг виявляється у неможливості дитини відповідати соціальним вимогам згідно свого віку. Тому й діагностують розумову відсталість, навіть генетично зумовлену, частіше не з народження, а по досягненні дитиною п’ятирічного віку, коли не виправдовуються очікування щодо дитини з боку навчального закладу чи сім’ї.

Через складність діагностики причин ефективне медичне лікування ментальних розладів підібрати буває складно або навіть неможливо, тому тут доречніше говорити про специфічний шлях розвитку такої дитини у напрямі інтеграції у суспільство, ніж про захворювання, яке можливо подолати медичними засобами.

Фізично така дитина може розвиватися майже у русі нормального розвитку, іноді й випереджаючи своїх однолітків, проте як особистість та як соціальна істота така дитина розвивається значно повільніше (затримка психічного розвитку), іноді настільки повільно, що її досягнення майже непомітні (розумова відсталість).

Зовнішність такої дитини, як правило, відрізняється певними характерними ознаками, до яких належить: диспластичність елементів голови, обличчя (стиснуті скроні, специфічна форма носа та вух,специфічний розріз та розташування на обличчі очей («монголоїдність»), злегка відкритий рот, нерідко слинотеча, змінені зуби, незвична структура тіла, форма долонь); іноді – ознаки ендокринної патології (зокрема, ожиріння). Очевидні зовнішні ознаки відмінності таких дітей негативно впливають на їх сприйняття людьми, а отже, й на розвиток їх соціальності, що стає додатковим гальмувальним чинником.

Окрім того, розвиток дитини з ментальними порушеннями, відбувається під впливом визначального стигматизуючого фактора, що діє як на рівні організму, так і на рівні особистості, – складності становлення вольових процесів – недостатності (недорозвиненості) довільної саморегуляції психічної активності та просторово-часових уявлень.

Під впливом цього чинника з самого раннього віку деформується фізичний стан дитини – розвиток рухів відбувається більш повільно, звичними стають рухи та положення тіла, що не потребують значних напружень. Основними проблемами, з якими стикаються діти у руховому розвитку є: порушення балансу й рівноваги, недостатня здатність повертати (ротувати) свій тулуб, неправільні зразки рухів (перевага симетричних, стабільних поз, що знижують можливість швидкої, динамічної реакції тіла, зменшують резерв розвитку почуття «балансу»). Природний для кожної дитини процес ознайомлення зі своїм тілом та тілом дорослого (маленька дитина торкається обличчя дорослого, грає своїми ручками та ніжками) у дитини з затримкою психічного розвитку, як правило, відбувається тільки за ініціативи батьків або фахівців. Тобто механізми формування тілесності через фізичний контакт з тілом (власним та дорослого) у дитини з затримкою психічного розвитку достатньо нерозвинені, що безумовно впливає на становлення соціальності особистості й в усіх інших площинах її розвитку.

Незважаючи на зазначені вище обмеження, діти з затримкою психічного розвитку часто мають досить значний та часто мало реалізований в сучасних умовах соціальний потенціал.

Як зазначалося вище, набуття соціально значущих та соціальних здібностей та якостей такої дитини, перебуває у залежності від наявних та реалізованих можливостей розвитку вольових процесів, часто на жаль недостатніх, що зумовлює повільну динаміку поступу усіх особистісних характеристик, які визначаються становленням свідомості особистості й нею керуються.

По досягненні шкільного віку усі соціально значущі та соціальні здібності дитини, пов’язані із вольовою сферою розвитку особистості є недорозвиненими, особливо якщо становлення особистості дитини не підлягало психолого-педагогічному впливу з боку батьків, фахівців, найближчого оточення. Суттєве зниження усіх трьох важливих показників психічного розвитку (критичність, адекватність та навченість) є специфічним для усіх дітей з ментальними труднощами. Проте незалежно від ступеню інтелектуальної недостатності та загальної недорозвиненості критичності та адекватності особистості, кожна дитина має досить яскраво виражений характер, який залежить від міри реактивності нервової системи організму, емоційності дитини. Саме цим в основному й детермінується процес формування соціальних якостей дитини, які визначають її шлях у спільноті однолітків.

Визначають простий урівноважений, афективно-збуджений, гальмувально-інертний варіанти тотального недорозвитку дітей з розумовою відсталістю (Н. Семаго [178, с. 65]).

Діти з простим урівноваженим типом загальної недорозвиненості схильні до соціального наслідування, конформності, дорослий є для них найвищим авторитетом в усьому. Завдяки цьому, в них є значний потенціал для розвитку дисциплінованості (зовнішньої, на відміну від внутрішньої, що визначається розвитком вольових якостей індивіда, проте цілком прийнятної для самої дитини), поваги до старших, доброти, чесності, відвертості, прямоти, на тлі низької соціальної активності, зниженої комунікабельності. Критичність, зокрема й у ставленні до власної діяльності, цікавість, творчість, прагнення до самовдосконалення, самостійність і відповідальність у такого учня є й, як правило, залишаються розвиненими недостатньо. Самооцінка такої дитини неадекватна та орієнтована на оцінку сторонних, зокрема й інших учнів, при цьому, за рахунок зниження критичності, рівень соціальних домагань не відповідає можливостям дитини й може бути завищеним, що створює болючі ситуації неуспіху у навчанні й може привести до розвитку замкненості, закритості, відлюдкуватості у характері учня.

Аналіз афективно-емоційної сфери показує ознаки емоційної сплощеності, дитина розвивається залежною, несамостійною. Проте не агресивною, не дратівливою, доброю, благодушною, щедрою. Такі характерологічні особливості можуть породжувати ще одну ситуацію соціального ризику – формування залежності учня від певної людини (часто такою людиною виступає вчитель або інший учень – друг), яку він сприймає як свою власність і на яку повністю орієнтується як на універсальний соціальний зразок та об’єкт безмежної любові та відданості. Така людина втілює для учня з розумовою відсталістю цілий світ, усе суспільство, сенс життя. Негативна оцінка, недостатня увага, а іноді й просто тимчасове розлучення з таким об’єктом може виявитися для такої дитини справжньою душевною травмою. Зважаючи на це, вчителю та батькам необхідно проводити превенцію такої залежності, чітко утримуючи емоційні бар’єри у спілкуванні з учнем, зупиняти занадто особисті прояви любові з боку дитини, виховувати в ньому повагу до себе як до носія певної соціальної ролі – «вчитель», що вимагає від дитини чіткого дотримання правил та норм своєї соціальної ролі – «учень». Учитель як суб’єкт навчально-виховного процесу має також навчати правилам поведінки з такою дитиною інших учнів, керувати їх взаємовідносинами, інструктувати батьків, щоб уникнути емоційного травмування учнів.

За умови значної допомоги з боку дорослого та збагачення середовища учня позитивними впливами, які стимулюють розвиток сильних сторін його особистості та забезпечують компенсацію слабких сторін за рахунок підвищеної соціальної пластичності особистості дитини, можна досягнути значного розвитку соціальності дитини у вигляді її конформності. Тобто соціальність такої дитини багато у чому буде залежати від соціальності її оточення, компенсуватися будуть ті недоліки, які є неприйнятними у найближчому колективі, посилюватися – схвалювані соціальні риси та якості, тобто можемо сказати про формування «віддзеркаленої соціальності» дитини.

На відміну від попереднього, розвиток соціальності дітей з афективно-збудливим варіантом тотального недорозвитку відбувається під детермінуючим впливом їх підвищеної імпульсивності, що викликає грубі порушення цілеспрямованості, дисциплінованості, самоконтролю, здатності до регуляції та самоорганізації власної діяльності. Для такої дитини характерними є немотивовані перепади настрою від ейфорії до дисфорії та навпаки, що часто не мають під собою очевидної зовнішньої причини, агресія та нестриманість. Нервова система такої дитини схильна до швидкого перенавантаження та виснаження, що часто й виступає реальною причиною афективних спалахів деструктивного характеру. Відсутність можливості саморегуляції, притаманна усім дітям із затримкою психічного розвитку й компенсована у дітей з урівноваженим характером, прагненням до наслідування дорослих та слухняністю, у випадку афективно-збуджуваного варіанту особливо загострюється, стаючи визначальним чинником розвитку їх соціальності. Це зумовлює загострення неадекватності та відсутності критичності у структурі особистості дитини із затримкою психічного розвитку. Така дитина є дуже залежною від своїх вітальних потреб, нездатною їх контролювати, тому їй не властиві витримка та терплячість.

За відсутності адекватної соціальної ситуації, що стимулює розвиток соціальності, дитина, досягнувши шкільного віку, залишається соціально незрілою, що у поєднанні з розумовою відсталістю, складностями засвоєння навчальної інформації робить її непридатною для шкільного навчання.

Інша ситуація складається, коли проблеми розвитку соціальності дитини компенсуються виховними впливами оточення. Можливості компенсації ментальних проблем учня з афективно-збуджувальним варіантом відставання розумового розвитку, виявляються навіть більшими, ніж у дитини з урівноваженим характером, за рахунок її відкритості до нових емоційних вражень. Емоційність дитини, що заважає їй у соціальній адаптації, у сприятливому соціальному середовищі, спокійній доброзичливій атмосфері, за відсутності інтелектуальних та емоційних перенавантажень може виявитися значним компенсаційним ресурсом розвитку соціальності учня, чинником, який мотивує його до інтелектуального та соціального зростання. Такий учень за рахунок емоційної відкритості є дуже сприятливим до зараження певними соціальними якостями та можливостями, притаманними середовищу, у тому числі здатністю до соціальної творчості, цікавістю, прихильністю, прагненням до самовдосконалення. Правільне використання цієї особливості учня, може відкрити для нього шлях до повноцінного спілкування та розвитку соціальності у середовищі однолітків. Проте включення дитини з афективно-збудливим варіантом розумової відсталості до шкільного середовища потребує значної попередньої підготовчої діяльності та постійного подальшого педагогічного впливу усіх соціальних суб’єктів на розвиток його соціальності. А сама соціальність може мати специфічний характер, коли включення дитини у середовище відбувається насамперед через певну перебудову середовища у напрямі посилення екзистенційного тиску на учня, надання середовищу соціально-терапевтичного характеру, тобто соціальність дитини є соціально-компенсованою.

Діти з гальмувально-інертним варіантом тотального недорозвитку, окрім загальних проблем розумового розвитку, характеризуються значною тьмяністю, гальмуванням, інертністю (ригідністю), низьким рівнем психічної та соціальної активності у цілому. Досить часто при цьому варіанті відхилювального розвитку основною причиною виступає таке специфічне органічне ушкодження нервової системи, як епілепсія або різні форми епілептичного синдрому. Це, у свою чергу, призводить до формування істинної інертності, ригідності, високої статичності протікання розумових процесів; наявності ознак гіпозбуджуваності – низкої рухової та психічної активності, зниженого м’язового тонусу. Учень справляє враження тихої, загальмованої, тьмяної, не активної дитини, малорухливої та незграбної.

Діти проявляють зовнішню пасивність в усьому, навіть в іграх та розвагах, де, як правило, опиняються у пасивній ролі й потребують зовнішньої організації та планування ігрових дій дорослими. Страх отримати негативну оцінку однолітків викликає в них бажання триматися біля дорослого (вчителя, вихователя), що часто приймає зовнішній характер допомоги (наведення порядку, роздавання дидактичного матеріалу). Від контактів з однолітками дитина намагається ухилитися, а самі ці контакти часто мають формальний характер, оскільки дітей важче обдурити ілюзією «нормальності», ніж дорослого, якому достатньо лише зовнішніх атрибутів адекватності (дисциплінованість, слухняність).

Вивчення літератури [101; 207; 484; 178] дає підстави стверджувати, що емоційні прояви такого учня «сплощені», збіднені, часто пов’язані з наслідуванням реакцій дорослого, а не з внутрішнім станом самої дитини. Загальний тон настрою часто знижений, діти схильні до плачу, який потім складно зупинити. Хоча їм не властиві різкі переходи настрою (на відміну від дітей з іншими варіантами інтелектуального недорозвитку).

Проте, входячи у контакт з дорослим та однолітками, учень може зацікавитися іграми та завданнями, що пропонуються, стає керованим учителем, доступним для педагогічного впливу. Проте така дитина завжди буде демонструвати риси флегматика: низький темп дій, замкнення у собі, низку активність та рівень психічного тонусу, відсутність ініціативи, учня надто легко відвернути від роботи або загальмувати її виконання, а сам він характеризується схильністю до пересичення.

Посилаючись на аналіз педагогічних джерел (Н. Семаго [178]), зазначимо, що дитині з гальмувально-інертним варіантом затримки психічного розвитку властива пасивна адаптація, що часто призводить до створення ілюзії майже соціальної норми. Учень змушує повірити у свою адекватність: на уроці може поводитися тихо, спокійно, витримано, хоч, при цьому, буде повністю вилученим із спільної діяльності. Іноді також створюється помилкове враження достатньої критичності дитини, що завдяки труднощам соціальної комунікації та інертної прихильності до матері, вважає за потрібне приховувати власні помилки. Насправді ж дитина складно визнає власні невдачі та гостро реагує на зауваження дорослого, що нерідко батьки пояснюють сором’язливістю дитини.

На нашу думку, під скованістю поведінки дитина приховує власну інтелектуальну та соціальну неспроможність, висока орієнтованість на оцінку дорослого, що змушує дитину реагувати на ситуацію у напрямі створення ілюзії відповідності соціальним та педагогічним вимогам, хоч насправді критика дорослого мало що змінює внутрішньо її особистість, зумовлюючи лише зовнішню «правильність» поведінки дитини.

Саме тому такі діти є найбільш складною категорією осіб у сенсі розвитку їх соціальності, оскільки їх педагогічна оцінка (тихий, слабкий у навчанні, проте старанний, дисциплінований) може значно відрізнятися від соціально-педагогічної оцінки, що фіксує викривлений розвиток соціальності – дитина намагається продемонструвати зовнішню відповідність соціальним нормам, відчуваючи, з одного боку, значну внутрішню незадоволеність відсутністю умов для розвитку особистості, приховану агресію, ненависть до оточення, з іншого – невпевненість, страх, неспроможність відповідати соціальним запитам, що змушує учня «ширмувати» власну розумову недорозвиненість, створюючи картину псевдоневротичних розладів (не можу правильно відповісти на уроці тому, що болить голова тощо). Така ситуація може негативно вплинути не тільки на розвиток соціальності дитини, а й на її фізичний стан, провокуючи різноманітні відхилення, у тому числі й епілептичні напади.

При такому варіанті недорозвиненості дитини слід очікувати повільну динаміку розвитку її соціальності. Умовою дійсного розвитку соціальних здібностей та якостей учня є безсумнівне прийняття його вчителем та дитячим колективом, сприйняття його інтелектуальних обмежень як особливостей, збагачення середовища позитивними емоційними враженнями. Дорослий має «відчувати» дитину, стимулюючи її до дійсного самопрояву власних бажань, прагнень, потреб, а не до зовнішньої відповідності соціальним нормам. Якщо у дитини немає різких медичних протипоказань (наприклад, частих епілептичних нападів), необхідно створити для неї середовище, насичене позитивними емоційними враженнями, сенсорними стимуляціями (наприклад, обов’язкове привітання обіймами, контактні ігри тощо), що забезпечить необхідну тонізацію, підвищення рівня загальної психічної активності дитини, забезпечить її дійсне залучення до колективу. У випадку гальмувально-інертного варіанту затримки психічного розвитку мова може йти про зовнішньо-стимульовану соціальність учнів.

Розглянута вище індивідуальність та загальні соціальні характеристики особистості дітей з ментальними порушенням визначають динаміку розкриття їх потенціалу як суб’єктів міжособистісної взаємодії: здатність до спілкування (у тому числі, емоційного контакту), самоусвідомлення, ціннісної орієнтації, накопичення соціального досвіду.

Спільним у спілкуванні усіх дітей із затримкою психічного розвитку є відсутність чітко визначеної суб’єктної позиції у спілкуванні, самоконтролю та саморегуляції комунікативних актів. Учні майже завжди орієнтовані на комунікативні очікування дорослого, якому делегують якщо не ініціативу (діти з афективно-збуджувальним варіантом затримки розумового розвитку самі досить часто ініціюють комунікативний контакт, який, проте, далеко не завжди можна характеризувати як повноцінне людське спілкування), то хоча б побудову комунікативної канви спілкування, іноді, не будучи спроможними докласти мінімальні вольові зусилля ані по її продовженні, ані по завершенні (без зовнішньої підтримки спілкування просто переривається).

Це пов’язано з тим, що у дитини відзначається груба несформованість регуляції на всіх рівнях, що супроводжується ієрархічною недоразвиненістю вищих психічних функцій (включаючи здатність до комунікації, іноді на рівні відсутності сприйняття мовленнєвої діяльності), уваги, здатності до пізнання та розуміння навколишнього світу, зокрема людей, з якими вона контактує.

Деформації розвитку комунікативної сфери дитини з розумовою відсталістю зумовлюють не тільки соціальну дезадаптацію самої дитини, а й деформацію соціальних контактів усієї родини такої дитини (особливо при афективно-збуджувальному варіанті розумової відсталості) з соціумом. Такі сім'ї стають більш відлюдкуваті, закриті, соціальна активність та комунікативні здібності батьків залишаються не реалізованими, що призводить до відсутності можливостей їх соціально прийнятного комунікативного розвитку у дитини. Підсвідоме, а іноді й свідоме, уникнення батьками психотравмуючих ситуацій, пов’язаних із сприйняттям дитини у соціальному середовищі, зменшує й кількість соціально-виховних ситуацій для набуття дитиною навичок комунікативного самоконтролю, що відбувається на тлі підвищеної потреби дитини (у першу чергу, з афективно-збуджувальним варіантом розумової відсталості) у прояві активності (імпульсивної), загостреної комунікабельності (не контрольованої та не керованої, часто у вигляді грубих тактильних контактів), потреби у самовизнанні й самореалізації у сфері спілкування, що мають демонстративний характер й часто супроводжуються афективними реакціями.

Часто дітям складно сприймати людей навколо себе, оскільки в них порушено фонематичне сприйняття та ускладнене розуміння більш-менш складних мовленнєвих конструкцій, що зумовлено недостатністю розвитку усієї сфери просторових уявлень. У зв’язку із дефектами сприйняття, мовлення дітей, як правило, має простий, об’єднаний характер, хоча може бути й значним, слабо контрольованим, словниковий запас завжди різко збіднений, обмежений, якість звуковимови недостатня, структура складу часто порушена, побудова фраз аграматична. Характерний для дітей із затримкою психічного розвитку логопедичний діагноз – «вторинна системна недорозвиненість усіх сторін мови». Усе зазначене зумовлює об’єктивну проблематичність успішного розвитку дитини у сфері соціального спілкування.

Для компенсації проблем мовленнєвого розвитку дітей з розумовою відсталістю (особливо з гальмувально-інертним варіантом недорозвиненості) актуальними є стимулювання розвитку емоційного контакту з навколишними, розвиток соціальних емоцій. Часто дитині ніби не вистачає внутрішнього енергетичного потенціалу, щоб зробити крок на шляху до встановлення емоційного контакту з дорослими, а особливо з однолітками. Цьому також заважає страх отримати негативну оцінку або потерпіти поразку у встановленні комунікативного контакту. Важно навчити дитину усвідомлювати та виражати у вербальній формі власні емоційні стани, особливо – негативні. Та важливо не лише навчити учня описувати свій емоційний стан учителю або батькам, а й навчити внутрішньому мовленню – розмові з самим собою, що дозволить розвинути та закріпити рефлексивні навички.

Педагогу варто приділяти особливу увагу розвитку мовлення дитини, усного та писемного, як універсального засобу входження у соціальне середовище, для цього важливо навчати дитину говорити виразно, слухати, як говорять дорослі, як вони емоційно забарвлюють ті чи інші мовні конструкції, стимулювати її до повторення не тільки набору слів, а до передавання усього смислу, емоційного забарвлення тієї або іншої мовної конструкції. Необхідно заохочувати дитину до публічних висловлювань, розповідей про події власного життя, набуті враження, а також до фантазування, переказу почутого або прочитаного. На допомогу дитині можна активно застосовувати візуалізацію: учень розповідає про відвідання зоопарку, демонструючи фото; складає казку за картинками; висловлює свій внутрішній стан, попередньо намалювавши його тощо. Так і у дорослого виявляється більше підстав сприяти комунікації учня, будуючи діалог з ним.

Подоланню комунікативних проблем таких дітей сприяє звичка до певної обстановки, людей, порядку, а також процедура, наявна у всіх контактах як певна незмінна канва спілкування (наприклад, процедура вітання або прощання), простий зміст сказаних слів, чітка артикуляція, часті зупинки для пояснення змісту незрозумілих слів або повторення.

Самоусвідомлення дитини з розумовою відсталістю, як і її ціннісні орієнтації багато в чому визначаються зовнішніми оцінками, ставленням людей, чинними у найближчому оточенні соціальними нормами та цінностями (особливо це стосується учнів з простим урівноваженим варіантом розумової відсталості). Самооцінка та ціннісні орієнтації дитини, як правило, мають ситуативний характер та змінюються залежно від середовища спілкування, вони важко вкорінюються у структурі особистості та можуть бути викривленими у самосвідомості дитини, яка може у глибині душі безпідставно вважати себе (навколишніх) краще або гірше, ніж вона (вони) виявляють себе у реальності, що часто й пояснює знижену адекватність дитини соціальній ситуації. Позитивним для розвитку соціальності таких дітей є створення спільної для всіх учнів системи цінностей та норм, викладених з позитивним, а не з заборонювальним акцентом (якими ми маємо бути; що таке «добре»).

Таку дитину необхідно спеціально навчати рефлексії, обговорюючи з нею різні життєві ситуації, заохочуючи до висловлювання власної, хай іноді й неправильної з погляду дорослого, думки, вилучаючи пряму критику та опосередковано наводячи на правільні соціальні оцінки та висновки, так ніби дитина дійшла до них сама без підказки дорослого. Це сприятиме реалізації процесу індукції соціальних оцінок дорослого дитиною як елемента власного соціального досвіду. В учня необхідно систематично формувати знання щодо середовища, пам’ятаючи, що ті абстрактні знання, які йому складно засвоїти теоретично, він може одержати у спрощеному вигляді практично як елемент соціального досвіду. Таким шляхом можна сформувати в учня образи та уявлення не тільки про окремі предмети, а й про явища та їх предметне втілення (наприклад, торкаючись шерстяного светра, дитина розуміє поняття «колючий», «жорсткий», які необхідно поступово максимально абстрагувати, відчужувати від предмета, пояснивши, що такою може бути й не лагідна, не м’яка людина (не така, як мама) і, як неприємним є жорсткий светр, так несимпатичною може бути і людина). Формуючи поняття про середовище та соціальну взаємодію в ньому, необхідно домагатися зв’язку між відчуттям та словом, сприйняттям та словом, уявленням та словом.

Збагачення уявлень дитини про середовище необхідно розпочинати з побуту (допомога дорослому у домашньому господарстві – хороший тренінг для формування у дитини соціальних знань та вмінь). Схильність дитини до традиційного вузького спектру дій можна використовувати для збагачення його знань про середовище за рахунок заохочення до спостережливості та систематизації (доручити йому відстежувати порядок дій на уроці, слідкувати за розкладом уроків, скласти перелік предметів, що використовуються на уроці малювання, згадати, хто сьогодні прийшов у червоному одязі, розкласти на верхній поличці великі книги, а на нижній – маленькі тощо).

Поступ дитини з ментальними проблемами в опануванні компонентами діяльності можна характеризувати як індивідуальний шлях власною, іноді незрозумілою для стороннх та невідомою для самої дитини траєкторією. Це, як й інші специфічні для дітей з розумовою відсталістю особливості, пов’язано, у першу чергу, з недорозвиненістю вольових процесів, унаслідок чого, діяльність дитини детермінується емоційними станами та випадковими реакціями на зовнішні чинники й має ситуативний характер.

Проте у розвитку соціальної поведінки дітей з розумовою відсталістю можна визначити й певні закономірності. Наприклад, поведінкові реакції таких учнів майже завжди відрізняються безпосередністю, характерною для дітей набагато молодшого віку (яка іноді приховується «зниженістю», приглушеністю орієнтрваного реагування). Тому діти з розумовою відсталістю часто отримують від дорослих зовнішню оцінку «невиховані» й так само сприймаються й однолітками. Неможливість повноцінного розвитку вольових процесів зумовлює наслідувальний, маніпулятивний характер діяльності, залежність та несамостійність у виборі виду діяльності та безпосередньої її реалізації. Темп діяльності, як правило, пригальмований, хоч дитина може бути й надто швидкою, імпульсивною. Останнє може бути пов’язаним з некритичністю до результатів власної діяльності. Це, у поєднанні з болісною реакцією дитини на зовнішню критику, створює проблеми у формуванні соціальної поведінки учня.

Поведінку дитини з урівноваженим типом розумової відсталості можна вважати умовно задовільною, оскільки така дитина в усьому намагається наслідувати приклад дорослого або однолітків. Діти з афективно-збуджуваним варіантом затримки розумового розвитку, демонструють набагато некерованішу, неадекватнішу, безпосереднішу, польову поведінку, імпульсивність, агресію.

Гра таких дітей, зазвичай, примітивна, сюжетно та емоційно збіднена, маніпулятивна. Дитина не розуміє умовності гри, мало використовує предмети у якості ігрових замінників. У грі з однолітками дитина виступає у ролі аутсайдера, потребує ретельної організації та планування гри, роз’яснення її правил.

Пізнавальна діяльність учнів часто ускладнюється поведінковими девіаціями та характеризується певними особливостями: низькою результативністю й працездатністю, зниженням самостійності, переважанням методу проб та помилок, когнітивною неспроможністю дитини, зокрема, важким сприйняттям змісту завдань та пояснень педагогів, обмеженою можливістю та небажанням працювати у команді однолітків.

Зниження адекватності та критичності при аналізі особливостей поведінки дітей з ментальними проблемами є специфічним, а у дітей з афективно-збуджувальним варіантом – найбільш яскраво вираженим.

У цілому, розвиток соціальності учнів з ментальними порушеннями може бути охарактеризований як індивідуальний для кожної дитини процес становлення соціальних та соціальнокорисних якостей учня, розкриття його здібностей, набуття соціального досвіду, засвоєння зразків соціальної поведінки, що характеризується специфічними траєкторією, темпом, динамікою, значною залежністю від зовнішніх соціальних умов, впливів середовища, яке має бути дружнім, емоційно та сенсорно збагаченим, толерантним, підтримувальним, адекватним.

Результатами розвитку соціальності учнів виступають: виникнення у дитини системи самоконтролю, що забезпечує здатність керувати своїми емоціями та поведінкою, достатній рівень адекватності дитини в соціальному середовищі, гармонізація самооцінки, стимулювання творчих здібностей та розширення можливості їх прояву у різних видах діяльності (грі, спілкуванні, пізнанні); здатності розпочинати, вести, закінчувати діалог, набуття досвіду спільної діяльності з однолітками, вміння ініціювати цілеспрямовані дії, досягати необхідних результатів.

Механізмами розвитку соціальності таких учнів виступають спрямоване наслідування, екзестенційний тиск усталених традицій, норм, поведінкових стандартів, звичних процедур найближчого середовища (сім’я, клас), індукція соціального досвіду, передусім емоційного, опосередкований соціальний контроль тощо.

Окрему групу дітей, що можуть бути залучені до інклюзивного навчання, становлять учні із специфічним типом психічного розвитку, для означення якого нині усе частіше використовують узагальнену назву – розлади аутистичного спектру (РАС) або розлади спектру аутизму (РСА), що поєднує викривлення переважно емоційної сфери розвитку дитини, в основі якого є «…важка дефіцитарність афективного тонусу, що перешкоджає формуванню активних і диференційованих контактів із середовищем, виразне зниження порогів афективного дискомфорту, панування негативних переживань, страху перед навколишнім… прагнення стереотипізувати й спрощувати ці контакти» [564, с. 66].

У російських психолого-педагогічних джерелах іноді зазначається, що під таким варіантом зміненого розвитку розуміється наявність процесуального захворювання, що перебуває у стані перебігу й визначається медиками як «дитяча шизофренія» [178, с. 108]. Вітчизняні психологи та педагоги, як правило, не дозволяють собі настільки вільне використання медичної термінології при характеристиці дітей з РАС, з чим у принципі згодні й їх російські колеги, які підкреслюють, що ані психолог, ані педагог не має права у своїй повсякденній діяльності, ні з самими дітьми, ні з батьками, ні з колегами, вживати психіатричну термінологію [178, с. 108]. До того ж у науці доведено, що аутизм може виникати й при захворюваннях нервової системи та організму у цілому, зокрема при органічній патології мозку (уроджених токсоплазмозі, сифілісі, інтоксикації свинцем тощо). Аутичний тип розвитку описують також при різноманітних уроджених дефектах обміну речовин (фенилкетонурії, гістединемії, церебральному менідозі, порушеннях пуринового обміну тощо), при прогресуючих дегенеративних захворюваннях (синдром Ретта), захворюваннях генетичного походження [538, с. 13].

Підкреслимо, що на рівні фізичного розвитку та зовнішнього вигляду дитина з аутизмом може не відрізнятися від дитини з нормативним розвитком, що у поєднанні з неадекватною поведінкою може створювати в людей, особливо у незнайомих, у публічних місцях, негативну реакцію, неприйняття дитини, провокувати зауваження у її бік й у бік її батьків. Люди не сприймають аутичну дитину як хвору, швидше – як невиховану, а незаслужені зауваження провокують негативні реакції з боку дитини (страх, крик, агресію, намагання збігти, сховатися) та відсторонення від соціального середовища й образу з боку батьків.

У плані фізичного розвитку дитини з РАС звертає на себе увагу в основному лише дискретність, дисгармонійність рухів, відсутність дитячої пластики, плавності; у складних випадках дитина демонструє застигання у різних, як правило, надто показових позах (іноді стоячи вниз головою), стереотипні рухи різного ступеня вираженості, іноді навіть цілі складні стереотипні поведінкові акти. У деяких випадках дитина справляє враження страждальця – вона напружена, скута у рухах, може виявляти рухове занепокоєння, кричати.

За характеристикою О. Никольскої, вираз обличчя дитини також може бути специфічним – відстороненим, амімічним або виражати страх; погляд – байдужим або навпаки простежується «палаючий погляд», що складає значний контраст із застиглим, амімічним обличчям. Проте, беземоційне обличчя не є позбавленим думки, навпаки у дітей з аутизмом часто зосереджений, розумний вираз обличчя, який відомий дослідник проблеми аутизму Л. Каннер, цитований дослідницею, називав «обличчям принця» [334, с. 13]

Відомою ознакою зовнішнього вигляду дітей з РАС є уникання ними контакту очей. Хоч, за спостереженнями М. Бардишевської та В. Лебединського, контакт очей дитини й з дорослими є, як правило, депривованим не настільки сильно, як це прийнято вважати – особливо у віці 3-х років та старше. Тільки на початку встановлення нового знайомства дитина схильна уникати прямого погляду в обличчя дорослого, пізніше це явище швидко зменшується [26, с. 69]. Учені також підкреслюють, що стійке відторгнення контакту очима є швидше свідченням дії на дитину зовнішнього деприваційного фактора (наприклад, депресія матері, госпіталізація дитини тощо), ніж ознакою захворювання [26, с. 69].

Узагалі відстороненість та емоційна збідненість є характерними для зовнішнього обліку дитини з аутизмом, вона ніби існує та розвивається не в цьому тілі та не в цьому світі. Тілесність такої дитини формується дуже специфічно, оскільки часто вона створює зовсім інший образ свого «Я», ніж існує насправді. Дитина абсолютно серйозно може вважати себе чимось або кимось іншим (як правило, твариною). Таких дітей не дуже хвилює власний зовнішній вигляд, тому й навички охайності формуються в них досить складно, хоча надважливим виявляється звичність образу (традиційний «улюблений» одяг, зачіска).

М. Бардишевська та В. Лебединський також відзначають [26, с. 70], що іноді для дітей з РАС, особливо тих, у яких простежується тяжка емоційна недостатність, є характерним уникання тактильного контакту, що має, як правило, вибірковий характер: контакт на кшталт приліпляння, коли дитина не відрізняє меж свого тіла й ніби «приліплюється» до тіла дорослого (в основному матері). Відірвана від матері, дитина почувається оголеною, плаче й аутостимулює (повторює одноманітні звуки). Для пом’якшення гіперсензитивності дитині необхідні товсті захисні покрови (шуба дорослого, ковдра тощо). Тактильний контакт з іншим дорослим часто заперечується доті, доки дитина не сформує заміщуючої прив’язаності до даної людини. Подібна особливість, на нашу думку, може зніматися лише через розвиток тілесності дитини, через позитивний досвід тілесних контактів.

Учені підкреслюють: «Позитивний досвід тактильного контакту складає основу формування тілесного «Я» дитини, знання власних меж, сприйняття себе як самостійного джерела активності, довіри до людського контакту взагалі» [26, с. 70]

А. Чуприков та Г. Хворова [538, с. 13-14] відзначають, що у значної частини аутичних дітей мозок та закругленість голови аномально великі, зміненою виявляється й структура мозку, що призводить до ускладнення взаємодії між різними частинами мозку. Можливо, унаслідок цього, мозкова діяльність, яка вимагає довших проектувань (наприклад, мовлення, соціальні навички), послаблена, водночас дії, залежні від коротших з’єднань (наприклад, математичні маніпуляції, візуальне сприймання) можуть виконуватися на високому рівні. Тобто люди з аутизмом винятково здібні в тому, що може бути оброблене в одній ділянці мозку, проте винятково слабкі в тому, що вимагає координації різних частин мозку.

Отже, соціальність дитини з аутизмом формується під впливом особливого чинника – розладу психічного розвитку, що має психобіологічне підґрунтя й не є таким обмеженням, яке одного часу виникає у дитини та діє однаково протягом усього життя (синдром Дауна, обмеження зору та слуху), таке захворювання виникає як первинний дефект (іноді у настільки ранньому віці, що не може бути діагностовано) й розвивається, трансформується, «зростає» разом із розвитком особистості самої дитини. Його дія на її становлення може бути непередбачуваною та іноді руйнівною: з виникненням захворювання усі психічні процеси дитини, зокрема і її розумовий розвиток гальмуються, а іноді навіть припиняються й регресують, відбувається дизонтогенез. У розвитку соціальності як здатності дитини до соціальної взаємодій РАС відіграють найбільш руйнівну роль, оскільки заперечують саму можливість такої взаємодії не через розумові порушення або фізичні вади дитини, а через неможливість емоційного контакту, що складає важливу, майже основну частину соціальності, забезпечує набуття дитиною соціальних емоцій, а через це створює мотивацію до продовження взаємодії, набуття соціальних знань, умінь, інших компонентів соціального досвіду, соціально прийнятних зразків поведінки тощо. Для дитини з РАС навіть при повністю збереженому інтелекті, через високу вразливість психіки та неможливість встановлення й розширення емоційних контактів з людьми, стають майже недоступними усі звичайні шляхи отримання усіх складових соціального досвіду, часто навіть мовлення, елементарних навичок самообслуговування та норм поведінки. Із зростанням дитини, за відсутності необхідних засобів розвитку її соціальності, різниця між нею та іншими дітьми стає усе більш помітною, і як наслідок, до повного або часткового випадіння людини з соціального життя.

Часто виникненню РАС передує період нормативного розвитку (приблизно 2-4 роки, рідше – 6-7 або 10-13 років), коли розвиток такої дитини не відрізняється від нормального, іноді навіть відбувається з випередженням (надзвичайно ранній та яскравий розвиток мовлення з «дорослою» побудовою фраз та вживанням складних нетривіальних слів та ідіом; раннє засвоєння навичок читання та письма, рідше рахування; виникнення інтересу до дорослої енциклопедичної літератури). Хоч у літературі (О. Баєнська, М. Ліблінг, Л. Каннер, О. Нікольська та ін.) відзначається, що навіть при досить високому ступені оволодіння дитиною розвиненою мовою з великим словниковм запасом, розгорнутими фразами, вона все ж має формальний, «фонографічний» характер. Дитина не ініціює питань, може не відповідати на звертання до неї, тобто намагається уникнути прямого мовного контакту як такого. Такі мовленнєві порушення простежуються у контексті більш загальних порушень комунікації: дитина майже не користується мімікою й жестами, розмовляє з незвичними темпом, ритмом, мелодикою, інтонацією мови [334, с. 12-13]. Протягом латентного періоду дитина часто встигає засвоїти певний соціальний досвід, навички мовлення, що, проте, як правило, сприймаються нею як самоцінний процес, відірваний від цілей комунікації.

Головною ознакою розвитку соціальності дитини з РАС у сфері розгортання вродженого потенціалу до набуття соціально значущих та соціальних здібностей та якостей особистості є надзвичайна аутистична самотність (порушення здатності до встановлення емоційного контакту) – відсутність стосунків з іншими дітьми, ранній прояв відсутності нормальної реакції на контакт з дорослим – дитина не тягнеться назустріч, коли її хочуть взяти на руки, не приймає зручної пози на руках батьків.

На тлі тотального ігнорування усіх емоційно забарвлених контактів (у тому числі й пізнавальних), діти з РАС відрізняються надзвичайною механічною пам’яттю: здатністю запам’ятати величезну кількість суто непотрібної інформації, що часто контрастує із загальним зниженням інтелекту, яке іноді виявляється у дитини в інших питаннях. Окрім надзвичайної пам’яті, таким дітям можуть бути притаманні й інші хороші когнітивні задатки. Наприклад, моторна спритність, якою визначаються деякі діти, свідчить про високий інтелект, незважаючи на те, що в багатьох дітей спостерігаються значні труднощі навчання. У цілому, загальновизнаною є думка, що особи з аутизмом мають гарний пізнавальний потенціал, що виявляється в переважно блискучій пам'яті в тих, хто володіє мовленням та в тестах на дії в мутичних дітей.

Когнітивна спроможність, іноді й обдарованість, разом із емоційною відчуженістю створює підстави для сприйняття такої дитини однолітками як «розумного гордія», що зумовлює зменшення для такої дитини можливостей для позитивних соціальних контактів, а отже, й до подолання проблеми самотності та набуття позитивного соціального досвіду.

Подолання цієї проблеми полягає у соціальному навчанні, насамперед однолітків дитини сприйняттю емоційних обмежень та реакцій дитини з РАС як специфічних особливостей, що притаманні їй як колір волосся або форма вух. Навчання доброзичливим стандартам поведінки у відгук на афективні реакції дитини (якщо вона злиться, треба відійти та залишити її у спокої; якщо вона не хоче гратися, треба почекати, пізніше вона обов’язково пограється).

Дитина з РАС може стати порушником дисципліни, та на цьому ґрунті – неформальним лідером у класі (особливо у молодшому шкільному віці). Необхідно пояснювати ці випадки дітям та навчати саморефлексії саму дитину, покарання треба запроваджувати особливо обережно, щоб не спровокувати афективну реакцію дитини.

Особливою особистісною характеристикою, що впливає на процес набуття дитиною з РАС соціальних якостей, є гіперчутливість до сенсорних впливів: бурхлива реакція на певні звуки та явища (пилосос, ліфт тощо).

У сфері розкриття потенціалу людини як суб’єкта міжособистісної взаємодії: здатності індивіда до спілкування (у тому числі, емоційного контакту), самоусвідомлення, ціннісної орієнтації, накопичення соціального досвіду у дітей з РАС простежуються значні комунікативні обмеження.

Учені (О. Баєнська, М. Ліблінг О. Нікольська) взагалі розуміють під аутизмом у широкому сенсі очевидну некомунікабельність, прагнення уникнути контактів, жити у власному, ізольованому від зовнішніх контактів світі, що пов’язана з недостатньо розвиненою потребою у спілкуванні, труднощами у сприйнятті інформації й розуміння ситуації, болючим невротичним досвідом, хронічним браком повноцінного спілкування у ранньому дитинстві, неможливістю користуватися мовою [334, с. 9]. Хоч дослідження вчених показують, що ізольований від іншої емоційної експресії голос дорослого ще з раннього дитинства сприймається емоційно депривованими (у тому числі аутичними) дітьми швидше як привабливий, на відміну від контакту очей або тактильного контакту, які сприймаються як загрозливі [26, с. 65].

Безумовно, означене вище визначає особливості розвитку соціальності учнів з РАС. Їм, як правило, притаманна сталість мовленнєвих конструкцій (вимова одних і тих саме звуків, слів, фраз), стереотипність інтересів, що виявляється у розмовах на одну й ту ж саму улюблену тему. Простежуються також особливі порушення мовного розвитку (мутизм, ехолалії, мовні штампи, стереотипні монологи, відсутність мови від першої особи, специфіка інтонацій), сутність яких виявляється у порушенні можливості використовувати мовлення у цілях комунікації.

У сфері розвитку в опануванні компонентами діяльності у дітей з аутизмом простежуються стереотипність поведінки, непереборне нав’язливе прагнення до сталості – виявляється й у стремлінні до збереження постійності умов існування й нестарпності найменших змін, й у наявності у поведінці дитини одноманітних дій (хитань, стрибків, постукувань тощо), стереотипних маніпуляцій певним предметом, одноманітних ігор, повторюваних малюнках.

Діти демонструють обмеженість репертуару спонтанної активності: стереотипні рухи, репліки та інтереси, при яких (наприклад, обертаючи предмети або виконуючи якісь специфічні рухи) діти демонструють дивовижну спритність, що вказує на високий рівень управління своїм тілом.

У цілому, зазначимо, що розвиток соціальності дітей із РАС відбувається на тлі розвитку психобіологічного дефекту їх особистості (обмеження ніби зростає разом з особистістю дитини, а більшість методів її лікування у якості побічного ефекту викликають гальмування розвитку особистості, зниження інтелекту та творчих здібностей). Згаданий дефект пов'язаний з підвищеною сенсорною чутливістю дитини, її зосередженістю на окремих стереотипних операціях як засобу компенсації підвищеної чутливості, на шкоду творчості, соціальній гнучкості, комунікабельності. Соціальність такої дитини розвивається ускладнено, оскільки постійно перебуває у суперечності двох процесів: кількісна недостатність або недостатня якість контактів дитини з середовищем (що призводить до розвитку емоційного збіднення, обмеженості соціального досвіду) та сенсорної надчутливості, гіпервираженої реакції на будь-які подразники середовища, що виражається у проблемах поведінки, замкненості, повній або частковій соціальній неспроможності дитини.

У цьому випадку педагогу необхідно збирати соціальність учня «по краплинах», підмічаючи та заохочуючи найменші прояви дитиною соціальних якостей, зокрема цікавості, товариськості, взаємодопомоги, відзначати найменші спроби комунікації тощо. Розвиток соціальності учня у цьому випадку – складний та кропіткий процес, що потребує уважності вчителя та залучення усіх дітей класу, яких потрібно навчити «терапевтичному» спілкуванню, витримці та самоконтролю у взаємодії з дитиною з РАС.

У зазначеному випадку не слід говорити про індукцію соціального досвіду як механізм розвитку соціальності, оскільки дитина з РАС здатна добре повторювати соціальні дії однолітків, імітуючи наявність відповідного соціального досвіду, проте часто це не закріплюється ані у її поведінці, ані у свідомості, звичайно, якщо не набуває характеру стеріотипій. Дитина ніби «сковзає» по даній соціальній реальності, уникаючи будь-яких форм соціальної взаємодії. Сама природа захворювання заперечує можливість набуття дитиною соціальності, проте соціальність все одно розвивається, оскільки дитина живе у світі людей і завдяки екзистенційному тиску, все ж отримує навички мовлення, цілеспрямованої діяльності, емоційний досвід тощо. Шлях розвитку соціальності дитини з РАС може значно відрізнятися від такого шляху у дитини з нормальним розвитком, результат буде своєрідним та неоднозначним. Проте підкреслимо, що у колективі однолітків, за умови «терапевтичного» спілкування з нею, дитина має набагато більше шансів досягнути максимальної інтеграції в освітнє та суспільне середовище. Зазначимо, що взагалі проблеми розвитку соціальності дітей з РАС, можливості компенсації їх обмежень завдяки впливу на якість їх соціальної взаємодії є одним із найбільш маловивчених питань у сучасній науці та практиці педагогічної діяльності з дітьми з РАС.

Одним із перспективних шляхів покращення якості соціальної взаємодії є використання потенціалу «рівного помічника» (учня, який добре знає та позитивно сприймає дитину з РАС) для посередництва такої дитини та інших учнів класу. Посередництво, за Б.Ельконіним, розуміється як пошук здатності ініціалізації пошуку [561, с. 54]. Це твердження є справедливим і для розгляду посередництва як механізму розвитку соціальності дитини з РАС. Рівний помічник здатний не тільки пояснити всім звички та особливості поведінки дитини з РАС, навчити їх правилам спілкування з нею, а й зумовити самостійний пошук дітьми стратегій встановлення контакту й, тим самим, ініціювати зворотній процес відкриття особистістю з аутизмом світу спілкування та взаєморозуміння.

Отже, вважаємо, що розвиток соціальності другого типу, пов'язаний зі стійкою негативною дією стигматизуючих стереотипів середовища, а також ускладнюється обмеженнями розвитку різних сфер особистості дитини. Підкреслимо, що розвиток соціальності – здатності до соціальної взаємодії – таких учнів є можливим, оскільки до соціальної взаємодії у тому чи іншому вигляді можуть бути залучені діти навіть зі складними нозологіями, які перешкоджають інтелектуальному розвитку особистості. Ми можемо стверджувати, що діти з такими обмеженнями також можуть досягнути високого рівня розвитку соціальності за рахунок середовищного стимулювання дії специфічних механізмів соціалізації.

**РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

* 1. **Інклюзивна освіта як продукт соціокультурної динаміки суспільства щодо соціального виховання дітей з інвалідністю**

Дослідження суті та особливостей становлення соціальності особистості, розглянуті у попередніх розділах, безумовно не вичерпують усього спектра проблем, пов’язаних із розвитком соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, й мають бути доповнені ґрунтовним дослідженням соціокультурного контексту того суспільного та педагогічного середовища, що визначає спосіб життя дитини, досвід діяльності, систему відносин, взаємодій, соціальні ролі, внутрішню позицію, провідні властивості особистості учнів у світлі розвитку інклюзивних тенденцій в освіті.

Становлення інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей з особливостями здоров’я пов’язано з кардинальною зміною соціокультурних умов у суспільстві – соціальною інклюзією. Українські вчені Ю. Найда та Н. Софій з цього приводу зазначають: «Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі» [468]. Розділяючи цю думку вітчизняних науковців, підсилимо її поглядом зарубіжного дослідника Г. Банча, за визначенням якого «інклюзія – це не лише ще одна реформа освіти, вона ґрунтується на новій моделі й філософії соціальної справедливості, якою стверджується, що усі люди, включаючи людей з інвалідністю, мають повною мірою право брати участь в усіх сферах життя суспільства» [25, с. 13].

За відомостями цього автора перше згадування дефініції «інклюзія» стосовно освіти дітей з інвалідністю, було зафіксоване в Торонто 1988 року, у зв’язку з пошуком поняття для позначення нового погляду на освіту, заснованого на визнанні ідей соціальної рівності учнів, незалежно від стану їх здоров’я, на відміну від «спеціальної освіти» та «інтеграції», значення яких мало у собі сегрегаційний відтінок [25, с. 12]. Термін «інклюзія» одержав розповсюдження у науковому обігу, суспільній та освітній практиці з прийняттям 20 грудня 1993 року 48-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів [487]. Його вживають для опису соціального середовища, максимально адаптованого до людей з особливими потребами. Загальне визначення цього поняття звучить так: інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку [194; 195; 345].

Відзначимо, що термінологічна та науково-методична база інклюзивної освіти в нашій країні вже є досить значно розробленою (Н. Валентик, В. Варава, М. Ворон, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, І. Ярмощук та ін. [60; 61; 190-196; 200; 204; 223; 224-228; 241; 245; 258; 295; 305; 315; 317; 367-368; 406; 411-415; 444-447; 497; 537; 543; 567-568]). Слід відзначити значний внесок у процес становлення вітчизняної дослідницької бази зарубіжних учених (Г.-О. Банч, Р. Даніелс, Д. Депплер, Ч. Веббер, Д. Голдберг, П.-Дж. Карлінг, Ш. Крокер, Г. Лефлі, Д. Лупарт, Д. Мітчел, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд, та ін. [25; 101; 118; 124; 177; 248; 271; 298; 449; 468; 525]) та вчених з близького зарубіжжя (С. Альохіна, О.Брешенкова, О. Дмитрієва, О. Дроздова, Є. Єкжанова, О. Єртанова, Ю. Загуменнов, О. Ільїна, О. Клочкова, А. Конопльова, О. Кутєпова, М. Ларіонов, Д. Лернер, В. Лубовський, Т. Лещинська, М. Малафєєв, І. Мамайчук, Н. Мікляєва, М. Моїсеєва, Н. Назарова, Ю. Насєдкіна, О. Нікольська, М. Перфільєва М. Прочухаєва, В. Пруднікова, Б. Пузанова, Ф. Ратнер, Т. Расторгуєва, О. Рівіна, С. Розенблюм, О. Самсонова, Н. Семаго, М. Семенович, О. Смолін, В. Рискіна, У. Ульєнкова, А. Фадіна, В. Шадрова, Л. Шипіцина, М. Черкашин, А. Чигиріна, А. Юсупова та ін. [105; 123; 129; 130; 138; 143; 144; 150; 154-158; 174; 178-186; 199; 207; 215; 245; 269; 281; 296; 311; 316; 325; 339-340; 358; 366; 384-385; 402-403; 408-409; 418-419; 422; 434; 437-438; 453; 455; 465; 513; 547]).

Поняття «інклюзивна» або «включена» освіта вживається у закордонному та вітчизняному науковому обігу для позначення процесу навчання дітей з порушеннями здоров’я та розвитку, і, як наслідок, з особливими освітніми потребами, в загальноосвітніх (масових) школах [25, с. 13; 179, с. 9; 182, с. 17-18; 534, с. 15]. Інклюзивне навчання визначається у Концепції розвитку інклюзивної освіти України як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [239]. За постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» така освіта спрямовується на реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, сприяння їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі у навчально-виховному процесі [390]. Спираючись на це твердження, а також думку О. Демичевої, що інклюзивна освіта «розглядається як одна з форм соціалізації дітей-інвалідів у суспільстві» [123, с. 243], підкреслимо соціально-педагогічну суть інклюзивних процесів, що відбуваються нині у суспільстві та освіті.

Перехідним етапом розвитку інклюзивної освіти, на думку Ю. Найди, Н. Софій, виступає інтеграція – введення дітей з особливими освітніми потребами у регулярний освітній простір із пристосуванням учня до чинних умов школи, що передбачає приведення потреб дітей з психічними та фізичними порушеннями у відповідність із системою освіти [468]. за характеристикою вчених, основною відмінністю освітньої інклюзії від інтеграції є наявність можливості у людей з особливими потребами вільно користуватися освітніми послугами та отримувати знання на тому ж рівні, що і їх однолітки, при чому, така можливість забезпечується передусім суспільством [468]. Отже, спираючись на вислів Г. Банча, зазначимо, що термін «інклюзія» передає ідею, що всі учні можуть навчатися в одному освітньому середовищі без сегрегації певної групи учнів [25, с. 12]

Ю. Найда, Н. Cофій наголошують, що при визначенні суті інклюзії, важливо звернути увагу на ті елементи, які ілюструють її характерні особливості: по-перше, інклюзія – це процес, а тому має розглядатися як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, у якому відмінності розглядаються як позитивне  явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих; по-друге, інклюзія пов’язана з визначенням перешкод  та їх подоланням, відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці; по-третє, інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення усіх суб’єктів педагогічного процесу, у першу чергу, дітей з інвалідністю [468]. «Присутність» розглядається дослідницями як надання можливості дітям з вадами здоров’я навчатися в загальноосвітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» – як можливість отримати позитивний досвід у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» – як комплексний результат навчання впродовж навчального року, а не лише результати, одержані учнем при проходженні стандартних форм контролю (іспити, контрольні роботи, тестовий контроль).

Окрім того, на думку зазначених вище вчених, інклюзія передбачає особливе піклування про ті групи учнів, які підлягають «ризику» соціального «виключення» або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність суспільства перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі [468]. Спираючись на думку вітчизняних та зарубіжних дослідників (Г. Банч, О. Демичева, Є. Єкжанова, Ю Загуменнов, Ю. Найда, А. Колупаєва, Н. Cофій та ін. [25, с. 12; 123, с. 243; 144, с. 34-37; 157, с. 12-15; 468]), слід підкреслити, що в основу інклюзивної освіти має бути покладена загальна, побудована на відповідальності та добрій волі усього суспільства ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує однакове ставлення до всіх учнів, хоч і створює особливо сприятливі умови виходячи з освітніх потреб дітей на основі диференційного підходу.

У цілому ж, спираючись на думку вчених (О. Акімова, Г. Банч, Ю. Богинська, А. Колупаєва, та ін. [25; 42; 182; 223]). будемо розуміти інклюзію як суспільну ідеологію, державну політику, реальні процеси, які в сукупності створюють у суспільстві можливість усім дітям брати участь у всіх соціальних програмах, діях, ініціативах; інклюзивну освіту – як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб дітей у шкільному середовищі та  поза його межами.

Підкреслимо, що з погляду соціальної педагогіки, зважаючи на те, що заклади освіти – важливі соціальні інститути, спеціально створені суспільством для передачі наступним поколінням позитивного соціального досвіду, суспільних цінностей, необхідних у житті знань, умінь, навичок, відіграють особливу роль у становленні соціальності людини, значення залучення дітей з особливими потребами до навчання у звичайному загальному навчальному закладі важко переоцінити.

Соціокультурні та освітні умови розвитку дітей шкільного віку, особливо тієї їх частини, навчання якої у звичайних загальноосвітніх закладах унаслідок суспільних стереотипів, просторових та психологічних бар’єрів було ускладнене або навіть неможливе, виступають своєрідною зовнішньою ситуацією розвитку соціальності дітей й потребують поглибленого аналізу у межах цього дослідження. Підкреслимо, що такі умови нині складаються під детермінуючим впливом інклюзивних тенденцій в освіті, що в нашій країні ще не є усталеними, швидше – інноваційними. Тому значний інтерес для нашого дослідження становить аналіз та узагальнення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду, що склав підґрунтя для впровадження ідей інклюзивної освіти в Україні.

Нині у багатьох розвинених країнах світу інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основна форма здобуття освіти дітьми з особливими потребами [225]. Проте включення осіб з обмеженими психофізичними можливостями до освітнього середовища та суспільного життя відбувалося не одномоментно. За кордоном, як і в нашій країні цей процес не був безперешкодним й розгортався поступово, іноді дуже повільно, лише завдяки зусиллям гуманістично спрямованих міжнародних організацій, рухів, активної громадськості.

Аналіз процесу дозволяє пов’язати різні етапи його розгортання з висвітленою у наукових джерелах з питань становлення та розвитку соціальної допомоги та освіти інвалідів (А. Капська, П. Дж. Карлінг, А. Колупаєва, Д. Лупарт, М. Малофєєв, Ю. Найда, Н. Cофій, А. Шевцов та ін. [205; 207; 224-225; 227; 271; 468]) послідовною трансформацією у період з кінця ХІХ до початку ХХІ ст. різних моделей розуміння суспільством інвалідності, що зумовила концептуальні зміни у світовій суспільній думці та кардинальне перетворення соціокультурних умов у соціумі щодо становлення та розвитку людей з інвалідністю.

Довгі роки як у західному, так і у вітчизняному суспільстві домінуючою виступала медична модель інвалідності (сегрегація), яка ґрунтувалася на положенні, що людина з проблемами розвитку – аномальна, неповноцінна, хвора та потребує соціального патронажу й лікування, які найкращим чином можуть здійснюватися у спеціальних соціально ізольованих закладах.

У цей період – майже до другої половини ХХ ст. – освіта дітей з інвалідністю на вітчизняних теренах та за кордоном розвивалася паралельним шляхом, незважаючи на різницю ідеологій та соціального устрою. Домінуючий сегрегативній тенденції підлягали й наукові розробки вчених щодо проблем соціального розвитку дітей з інвалідністю. Так, тривалий час проблеми інвалідності вивчалися в аспекті вдосконалення лікарсько-трудової експертизи (Н. Боголєпов, В. Бурейка, А. Вегер, Т. Гейер, Р. Гладштейн, М. Кончаловський, Д. Мелехов, І. Руфанов, І. Філімонов, Л. Фогельсон та ін.), натомість розвитку соціального захисту інвалідів, їх соціальної реабілітації, перешкоджав односторонній підхід до поняття інвалідності, що зводився лише до оцінки стану працездатності та подальшої матеріальної компенсації втраченого заробітку.

Виключення становили лише деякі з дослідницьких разробок, що у надалі склали ґрунт для розвитку нових концептуальних моделей щодо вирішення проблем осіб з інвалідністю у суспільстві. Так, при вирішенні завдань нашого дослідження неможливо не зупинитися детальніше на аналізі наукової концепції щодо розвитку соціальності дітей з інвалідністю, що склалася за радянської доби у межах діяльнісного підходу, на ґрунті вітчизняної психології та педології 20-х – 30-х рр. ХХ ст. і є, на нашу думку, однією з найбільш ґрунтовних науково-практичних розробок щодо розуміння специфіки соціального розвитку людей з психофізичними обмеженнями.

Основу наукових розвідок специфічного, пов’язаного з висвітленням можливостей включення осіб з психофізичними вадами до соціального та освітнього середовища, дослідницького аспекту було закладено у межах нових ідей щодо розвитку людини у суспільстві, що з'явилися наприкінці XIX ст. за кордоном (С. Холл, Дж. М. Болдуїн, Е. Кіркпатрик, О. Крісмент, Е. Мейман, В. Прейєр та ін.), поширилися у вітчизняній науці та практиці як педологічний рух, у руслі якого здійснювалися роботи психологів В. [Бехтєрєв](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1847/%D0%91%D0%B5%D1%85%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2)а, А. Нечаєва, Г. Россолімо, І. Сікорського, К. Поварніна, М [Румянцев](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/7245/%D0%A0%D1%83%D0%BC%D1%8F%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%B2)а, Г. Челпанова, а також педагогів Л. Лесгафта, Ф. Ерісмана та ін. Зазначені вчені започаткували вивчення можливостей педагогічного впливу на дітей з психофізичними вадами з метою набуття ними соціальності, включення у повноцінне суспільне життя, тоді як раніше вітчизняна суспільна та наукова думка щодо цієї категорії дітей зосереджувалася в основному на питаннях піклування та соціальної допомоги їм, майже повністю виключаючи саму можливість стимулювання їх внутрішніх компенсаторних ресурсів педагогічними та соціальними засобами задля забезпечення їх паритетного існування у суспільстві. Дослідження проводилися у контексті діяльності лікарсько-педагогічних інститутів та експериментально-дослідних психологічних лабораторій, що здійснювали медично-педагогічні обстеження неповнолітніх. Центральною в експериментальних дослідженнях, що проводилися в психологічних лабораторіях, була проблема залежності психіки людини та усіх її проявів і продуктів від діяльності мозку та від зовнішнього світу, тобто від біосоціальних чинників. Дослідницька робота була тісно пов'язана з медичною практикою й проблематикою діагностики психічних і нервових захворювань. У процесі цих досліджень вивчалися об'єктивні ознаки тих чи інших психічних явищ (наприклад, зміна пульсу та дихання як відображення емоцій), доводилася предметність, об'єктивність сприйняттів людини, з'ясовувалася залежність її пам'яті та уваги від умов експеримента тощо. Окрім того, у всіх інститутах та експериментальних лабораторіях проводилися дослідження швидкості протікання психічних процесів [404, с. 34]. Учені на фактичному матеріалі, здобутому у лабораторних умовах, намагалися змоделювати шлях розвитку людини від біологічного організму до соціальної особи, дослідити можливі перешкоди на цьому шляху, які виникають у наслідок психофізичних обмежень організму, розробити засоби сприяння соціальному розвитку особистості з урахуванням психобіологічних її особливостей.

Перша подібна вітчизняна експериментальна психологічна лабораторія була відкрита 1885 року при клініці нервових і душевних хвороб Харківського університету. Пізніше на теренах Російської імперії, до складу якої на той час входила й Україна, були організовані лабораторії дослідної психології в Петербурзі, Дерпті. 1895 року з ініціативи відомого російського психіатра С. Корсакова була створена психологічна лабораторія при психіатричній клініці Московського університету [404, с. 34]. За даними Л. Штефан, лікарсько-педагогічний інститут, що досліджував питання соціально-педагогічного розвитку дітей з психофізичними вадами, вперше було також створено на українській землі 1904 року під керівництвом доньки професора І. Сікорського [551, с. 164].

У лабораторіях та інститутах працювали в основному досвідчені медики: лікарі-невропатологи, психіатри, які поєднували науково-дослідну діяльність з лікарською практикою в клініці, а також волонтери – студенти-медики. Виняток становила психологічна лабораторія в Новоросійському університеті (м. Одеса), яка на відміну від інших, була створена на історико-філологічному факультеті професором філософії Н. Ланге [404, с. 34].

Наукові праці, що виконувалися в лабораторіях та інститутах, мали експериментальний характер та базувалися на матеріалістичному погляді на світ й тому дозволили вченим дійти обґрунтованих висновків щодо об’єктивної діагностики та можливості соціального розвитку дітей з вадами, хоча й були зосереджені на висвітленні фізіологічного аспекту даної проблеми, на шкоду соціально-педагогічному аспекту.

Серед перших значних дореволюційних вітчизняних робіт одним з найґрунтовнішіх досліджень щодо висвітлення питань діагностики розвитку дітей з вадами є виконана 1909 р. в Московському університеті праця видатного невропатолога і психіатра Г. Россолімо. Учений поставив собі за мету обґрунтувати метод кількісного дослідження психічних процесів дитини у нормальному і патологічному станах, започаткувавши систему обстеження, названу «методика індивідуального психологічного профілю» [439].

Для нашого дослідження інтерес становить те, що у структурі психологічного профілю Г. Россолімо визначав силу вродженого розуму («первинного розуму») – усталеної якості, що протиставлялася «вторинному розуму», здатному безперервно вдосконалюватися під дією зовнішніх впливів. Тобто дослідник намагався відокремити природне, індивідуальне в людині від набутого, соціального. Цікавим є й те, що вчений запропонував графічну форму подання результатів вимірювань психічних процесів – креслення «психологічного профілю», яка наочно демонструвала співвідношення різних психічних процесів дитини. Специфічність розробленої діагностики також полягала у її незалежності від віку випробуваного та високій надійності у діагностиці розумової відсталості [404, с. 34-35].

Методика визначення психологічного профілю отримала високу оцінку педагогів, психологів та педологів того часу. Зокрема, П. Блонського, який визнавав роботу Г. Россолімо найбільш удалою серед усіх вітчизняних робіт, тому що в ній були відібрані дійсно показові для психічного розвитку дитини тести [171, с. 77]. Учений фактично започаткував використання подібних «профілів» у дослідженні рівня розвитку дітей з психофізичними вадами, як найбільш оптимального, надійного та доступного діагностичного методу, що з того часу міцно увійшов до психолого-педагогічної та соціально-педагогічної теорії та практики.

На основі поєднання наукових розробок щодо можливостей соціальної та педагогічної реабілітації дітей з психофізичними проблемами, а також досвіду роботи лікарсько-педагогічних інститутів і лабораторій та освітніх закладів вітчизняними вченими було обґрунтовано необхідність створення у суспільстві умов для отримання освіти та розвитку дітей з обмеженими можливостями. У результаті було розроблено актуальну в сучасних умовах концепцію нового типу навчальних закладів для хворих дітей, у педагогічному процесі якого поєдналися лікувальний, реабілітаційний, освітній аспекти розвитку дитини. За даними сучасного дослідника А. Аблятипова, перша школа-санаторій для хронічно хворих дітей розпочала свою роботу 1905 року в м. Ялті за ініціативою відомого педагога А. Готалова-Готліба [3, с. 21]. В. Нікітін наводить відомості, що друга санаторна школа, яку очолював В. Кащенко, з’явилася у Санкт-Петербурзі 1908 року [331]. На думку Ю. Чернецької, такі школи-санаторії забезпечували лікування, навчання та виховання дітей, які потребували особливих умов освіти у зв’язку з хворобою, та об’єднували в собі педагогічні, лікувальні й дослідницькі цілі [533, с. 13].

1909 року, за результатами обговорення доповіді В. Кащенко «Про організацію лікувально-педагогічних закладів для розумово відсталих дітей», на ХІІ з’їзді природознавців і лікарів було прийнято резолюцію про доцільність створення в країні спеціальних закладів для «всіх категорій дефективних дітей». На основі створеної В. Кащенком санаторної школи 1918 року було організовано Будинок вивчення дитини [188, с. 468].

Під впливом прогресивних ідей та досвіду щодо розширення можливостей особистісного та соціального розвитку дітей з особливими потребами, у першій половині ХХ ст. на теренах Російської імперії, до складу якої на той час входила Україна, набула характер стійкої тенденції суттєва зміна акцентів у наукових дослідженнях та суспільній практиці з піклування про хворих дітей на їх реабілітацію, у тому числі й соціально-педагогічну, з підтримання життєвих функцій дітей з вадами на включення їх у повноцінне життя.

Зазначимо, що широкомасштабні зміни кінця першої половини ХХ ст., пов’язані з розбудовою у державі нової політичної й ідеологічної системи, з формуванням нових суспільних відносин, не могли не позначитися на стані досліджуваної проблеми. Відповідно до ідеології нового часу суспільством було переосмислено концепцію взаємодії між людьми в суспільстві, вироблено нове бачення питань допомоги й благодійності [198, с. 20].

Перші роки радянської влади позначилися розробкою нових наукових концепцій, які в основному орієнтувалися на завдання побудови нової марксистської дитячої психології, шляхом активізації та розширення спектру педологічних досліджень, орієнтованих на допомогу у вихованні нової людини новим суспільством і для нового суспільства. За оцінкою М. Ярошевського, тогочасні наукові розробки базувалися на марксистському положенні про те, що людина – природна істота, але природа її соціальна, тому вчені розглядали тілесні, земні основи людського буття як продукт суспільно-історичного розвитку [569, с. 351].

Серед значних здобутків того часу – розробки П. Блонського, Л. Виготського, А. Залкінда, К. Корнілова, Г. Шпета та ін., цікаві для нас обґрунтуванням та різноаспектним висвітленням проблеми співвідношення біологічного й соціального чинників у становленні особистості. Сам факт впливу середовища на розвиток дитини, як і зв'язок цього впливу з її нервовою системою та соматичним станом, набув у той період загального наукового визнання, проте розбіжності у поглядах учених полягали в оцінці ступеня та механізмів впливу середовища на індивіда. У подальших дослідженнях спадщина вчених була охарактеризована як ідея якісного розмежування тих механізмів, які реалізує думка (психічна діяльність, душевне життя), і тих чинників, які цю думку спрямовують. Так, у праці Ф. Бассіна зазначається: «Якщо перші зосереджують увагу дослідників на галузь наук біологічних (у широкому розумінні), то інші – на галузь, не менш широко витлумачену, соціальних наук» [27, с. 96].

Так, П. Блонський [40] розглядав людську поведінку як єдиний доступний науковому методу об'єкт дослідження, вивчаючи розвиток індивіда як особливий історичний процес, що залежить від соціальних впливів лише опосередковано, а у якості основного джерела розвитку дитини вчений бачив дію біологічного чинника, а саме – спадковості. Отже, на думку П. Блонського, в основному спадковість визначає стан розвитку дитини, її хвороби, а середовище лише стимулює або гальмує природні процеси. Ми згодні з Т. Марцінковською, що саме у такому погляді на розвиток індивіда й полягає причина неприйняття П. Блонським тези про можливість прискорення розвитку дитини педагогічними засобами, оскільки темпи розумового розвитку, на його думку, пов'язані не з пластичністю нервової системи, а пропорційні швидкості соматичного розвитку, який не може бути прискореним [291, с. 89]. Незважаючи на подібну методологічну платформу, у межах визначеної концепції були зроблені цікаві для послідовників наукові розвідки проблеми пластичності та гнучкості біологічних механізмів, що лежать в основі психічного розвитку людини, тобто встановлення меж впливу соціального середовища на біологічну природу людини.

А. Залкінд зі своїми однодумцями (C. Моложавий, О. Залужний) основним чинником розвитку вважав пристосування дитини до соціального середовища [160]. За оцінкою Т. Марцінковської, розглядаючи закономірності розвитку дитячої психіки, А. Залкінд не заперечував великої ролі біологічних факторів, однак джерело розвитку дитини він бачив у навколишньому соціальному середовищі. Він підкреслював, що нервова система людини є продуктом її соціального розвитку [291, с. 90].

Окремі ідеї А. Залкінда як практика, що займався роботою з соціальної реабілітації психічно хворих осіб, є особливо цінними у межах проблематики інвалідності. Це, зокрема, думка про те, що хворій людині для її максимального розвитку та відновлення необхідно перебувати у соціальному середовищі, а не бути суспільно ізольованою. Учений підкреслював, що «лише живе, безпосереднє спілкування з колективом, що дає можливість для хворого соціально-дієвих, сублімуючих (а не замкнено-самодостатніх: «катарзіса») розрядів, спонукає психоневротика до послідовної серії аналітичних та ділових зусиль. Обмеження ж психотерапії особистим аналізом хворого й особистим впливом на нього неминуче призводить до психотерапевтичної наркоманії, до «закоханості» в лікування або у лікаря» [161, с. 163-186].

На переконання А. Залкінда, хвору людину слід «безперервно тримати *у живому ланцюзі активних соціальних подразників*, пронизаних здоровим дієвим змістом, сильним й вимогливим», що ставить хворого індивіда або групу таких індивідів У «положення абсолютної соціальної невигідності їх хвороби. Гнучко сприяючи маневруванню хворого в колективі та вміло організовуючи шляхи маневрування всього колективу в цілому, ми знищуємо у хворому необхідність ховатися від суспільства у хворобу, точніше, робимо для нього неможливою, безглуздою, збитковою цю гру в індивідуалістичні фікції, в психоневротичні хованки» [161, с. 163-186].

На особливу увагу в межах проблематики інвалідності заслуговує біологізаторська концепція соціального виховання дітей з обмеженими можливостями, у витоків якої стояв Л. Виготський. На думку вченого, при аналізі особливостей соціалізації дітей з вадами необхідно виходити з розгляду цих індивідів як нормальних, здатних до розвитку соціальності, але іншими способами, ніж типові індивіди. Пояснення відхилень у розвитку особистості в рамках біологізаторської концепції цілком справедливо ґрунтується на поєднанні біологічної та соціальної обумовленості цього процесу. На базі саме цієї концепції відбувається подальше формування підходів до діагностики проблем розвитку дітей-інвалідів [87, с. 393-394].

У контексті досліджуваної проблематики слід відзначити, що Л. Виготський, який багато в чому спирався на ідеї Ж. Політцера [379], і його однодумці та послідовники (О. Леонтьєв, А. Лурія, Б. Паригін, С. Рубінштейн та ін. [260, с. 51; 272, с. 27-35; 273, с. 74-89; 274; 364; 440]) претендували на обґрунтування наукового знання взагалі, зосереджуючись на питаннях глибокої методологічної рефлексії. Колективна соціальна діяльність людини, її інтерпсихічні функції розглядалися ними як первинні по відношенню до процесу розвитку в людини індивідуальних форм діяльності та інтрапсихічних функцій, що дозволило висунути ідею про природну соціальність дитини й видозміну форм цієї соціальності в процесі онтогенезу. Зовнішня соціальність (соціальне середовище і соціальна взаємодія) розумілася як умова прояву внутрішньої соціальності (соціальної сутності) дитини, що через спілкування, спільну діяльність, соціальне пізнання, і соціальне виховання у цілому сприяє перетворенню зовнішньої активності дитини на внутрішньопсихічну, зовнішніх вимог – на внутрішні самообмеження.

Розробки вітчизняних учених першої половини ХХ ст. зробили значний внесок у напрямі пояснення деформації соціального розвитку дітей з проблемами здоров’я не лише наявністю об’єктивних психофізичних обмежень організму, а насамперед отриманням дитиною у процесі набуття індивідуального життєвого досвіду інвалідності як історично та культурно сформованого негативного соціального конструкту.

На жаль, вітчизняні педологічні дослідження, перспективні у напрямі розробки теоретичної основи та накопичення практичного досвіду розвитку соціальності дітей з особливими психофізичними потребами, було припинено наприкінці 30-х рр. ХХ ст. з ідеологічних міркувань, що спричинило прийняття державної постанови «Про педологічні перекручення у системі Наркомосів» (від 4 липня 1936 р.), за яким цей напрям дослідницької роботи у Радянському Союзі, до складу якого входила Україна, було фактично припинено, оскільки, як зазначалося у Постанові: «створення марксистської науки про дітей є можливим лише на ґрунті подолання… антинаукових принципів сучасної так званої педології і суворої критики її ідеологів і практиків на основі повного відновлення педагогіки як науки і педагогів як її носіїв та провідників» [394, с. 2].

Отже, попри досить ґрунтовну розробленість ідеї розгляду соціальності як базового поняття у дослідженні проблеми включення дітей з обмеженими можливостями до широкого життєвого простору суспільства, зокрема – загального освітнього середовища, зазначений науковий підхід, у якому поєднуються обидва аспекти дослідження проблеми розвитку соціальності дітей в умовах інклюзивної освіти, на жаль, не мав гідного логічного та історичного продовження на вітчизняних теренах, що було зумовлено насамперед необхідністю підтримання ідеологічних стандартів панівного державного устрою. Розвиток соціальності дітей з психофізичними вадами шляхом включення їх у загальну систему освіти на довгі роки вийшов з кола дослідницьких інтересів вітчизняних учених.

Педологічний аспект дослідження соціальності дітей з обмеженими можливостями одержав часткове віддзеркалення у практичному досвіді діяльності спеціалізованих закладів освіти для таких дітей, зокрема у діяльності санаторних школ-інтернатів, але подальша наукова розробка ідей видатних педагогів, психологів, педологів першої половини ХХ ст. на теренах Радянського Союзу відбувалася латентно, в основному у межах дефектології, де вони були відображені у визначенні деяких закономірностей та особливостей розвитку дітей з фізичними і психічними недоліками й питання їх навчання та виховання. Хоч такі дослідження зосереджувалися в основному на питаннях фізичної реабілітації дітей та їх корекційного навчання, тобто здійснювалися у руслі медичної моделі інвалідності, натомість проблеми соціального розвитку дітей з психофізичними вадами, обґрунтування шляхів та засобів їх включення у суспільне життя через соціальне виховання залишалися поза увагою дослідників.

Як наслідок, у нашій державі, як і в інших країнах колишнього Радянського Союзу, протягом усього ХХ ст. в основному розвивалися лише такі традиційні варіанти навчання дітей з обмеженням життєдіяльності, як спецшколи та інтернати – спеціальні освітні установи для дітей з психофізичними проблемами із цілодобовим перебуванням учнів (для дітей за різними нозологіями) та домашнє навчання – варіант отримання освіти, при якому вчителі освітньої установи проводили індивідуальні заняття безпосередньо за місцем проживання дитини (для учнів з вадами рухового апарату або хронічно хворих на деякі психосоматичні захворювання), що зумовлювало їх соціальну ізоляцію та маргіналізацію за рахунок позбавлення повноцінного соціально-виховного впливу.

Стосовно традиційного та найбільш розповсюдженого у країнах пострадянського простору інтернатного навчання ще Л. Виготським була висловлена думка про необхідність удосконалення шляхів соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями у таких закладах. Так, Л. Виготський указував на необхідність створення такої системи освіти, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком [86].

Проте ідеї вченого не знайшли належного втілення при розбудові у Радянському Союзі широкої мережі спеціальних закладів для дітей з вадами здоров’я, що як і в Росії, так і в Україні, зберігалася з 50-х рр. ХХ ст. практично до останнього часу майже у незмінному вигляді та передбачала існування загальноосвітніх середніх шкіл-інтернатів, спеціалізованих за восьмома видами захворювань [131], контингент вихованців яких становить переважно ІІІ групу здоров’я (більшість із них мають хронічні захворювання в компенсованому стані) [380]. Виходячи з накреслених у нормативних документах положень, А. Наточій визначає мету діяльності загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів як відновлення здоров’я, збагачення духовних і фізичних можливостей учнів, а також їхню соціальну адаптацію й самовизначення [313, с. 4].

Підкреслимо, що через діяльність загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів певним чином відбувався розвиток теорії та практики соціального виховання дітей з вадами здоров'я та інвалідністю, оскільки до напрямів такої діяльності належали не тільки лікувально-профілактична та реабілітаційна робота, спрямована на відновлення здоров’я дітей з психосоматичними захворюваннями, а й надання освітніх послуг в обсязі державних стандартів до загальноосвітньої підготовки, а також соціальна допомога вихованцям [131; 380; 313, с. 4]. За оцінкою Ю. Чернецької, функціонування загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів здійснювалося у поєднанні трьох систем: лікувально-реабілітаційної, дидактичної та соціально-виховної [533, с. 22]. У цілому ж, специфіка діяльності таких закладів була зумовлена, по-перше, проведенням необхідної лікувально-профілактичної допомоги й відновленням здоров’я хронічно хворих дітей та наданням їм базової середньої освіти в обсязі державних стандартів освіти й через це сприянням їхній соціалізації, й лише, по-друге – соціально-виховним впливом на них, допомогою в отриманні позитивного соціального досвіду, самовизначенні у суспільстві. Підкреслимо, що останній аспект функціонування інтернатів з’являється у нормативних документах та наукових працях щодо їх діяльності [131; 278, с. 75-79; 380; 313, с. 4; 532, с. 24-28; 510, с. 50-67; 533, с. 22] лише у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Відзначимо, що незважаючи на спроби посилення соціально-виховного аспекту роботи такого типу закладів, увесь період становлення та розвитку протягом ХХ ст. вітчизняний інтернат залишається сегрегаційним осередком, що відповідає влучній характеристиці, наданій ще на початку їх широкої розбудови у нашій країні Л. Виготським: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнений світ, в якому все прилаштовано і пристосовано до дефекта дитини, фіксує її увагу на тілесному недоліку і не вводить її у справжнє життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в неї навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальне навчання зводиться майже нанівець» [86].

Отже, навіть зміцнення соціально-педагогічного аспекту діяльності інтернатних закладів не вирішило проблеми підвищення ефективності соціального розвитку вихованців в умовах обмеженого соціального середовища. Так, у російській науці відзначається, що обмеженість контактів з родиною та отримання освіти не в стандартних умовах загальноосвітньої школи дає підстави для твердження про «нестандартність шляху їхньої соціалізації» [534, с. 10]. Це явище відзначають і вітчизняні вчені (О. Василенко, А. Колупаєва, А. Поляничко, О. Рассказова, Ю. Чернецька та ін. [63; 224; 383; 532-533]), на думку яких, обмеженість соціалізації дітей з особливостями здоров’я визначається особливостями середовища інтернатних закладів, що змінюють характер життєдіяльності вихованців. Серед таких особливостей Ю. Чернецька виділяє: «замкнений» характер соціального та освітнього середовища, що детермінується незмінністю безпосереднього оточення вихованців, стабільністю складу учнівських груп, обмеженням взаємодії підлітків з батьками, педагогів з вихованцями; наявністю у дітей хронічних соматичних захворювань, великою кількістю дітей-інвалідів, дітей-сиріт, дітей з неповних і неблагополучних сімей; чітким розмежуванням середовища ЗСШІ на внутрішнє і зовнішнє [533, с. 181-182].

А. Поляничко також зазначає, що основним чинником, який впливає на розвиток і становлення особистості дитини в інтернатах, стає соціальна депривація − комплекс негативних властивостей і якостей, що набуває дитина у результаті одночасної дії двох факторів: позбавлення родини (сімейна депривація) та виховання в умовах школи-інтернату (закладова депривація), внаслідок чого процес її соціалізації має деструктивний характер. Невід’ємною складовою соціальної депривації, її стрижнем виступає екзистенціональна депривація− глибинне почуття втрати смислу життя, поєднане з відчуттям порожнечі. Соціальна депривація відмежовує вихованців закритого навчального закладу від соціальних зв’язків з навколишнім світом, призводить до формування принципово інших механізмів їх активності, входження у суспільне оточення. Соціальна депривація – це бар’єр у засвоєнні соціальних ролей, формуванні характеристик, необхідних для адекватного сприйняття соціальної реальності, її оцінки та прийняття свідомих рішень у конкретних ситуаціях [383, с. 5].

Погоджуємося з оцінкою А. Чигиріної, що самі умови соціалізації дітей в інтернатних закладах, визначають аномальність соціального розвитку вихованців, тоді як, при усьому розмаїтті способів соціальної інтеграції, чинників та траєкторій соціалізації дітей у загальноосвітніх установах, існують загальні «точки відліку», спираючись на які здоровим дітям легше інтегруватися у подальшому житті [535, с. 10].

Отже, узагальнювальний аналіз вітчизняних соціально-виховних умов розвитку соціальності учнів з особливими освітніми потребами, дозволив дійти висновку, що у першій половині ХХ ст. репродукування у світовій суспільній практиці медичної моделі інвалідності зумовило становлення мережі спеціальних інтернатних закладів, де діти з особливостями здоров’я були відокремлені від навколишнього світу й хоча і отримували професійний медико-соціальний та педагогічний корекційний вплив і допомогу, були повністю позбавлені можливості дістати повноцінний розвиток соціальності у суспільстві, тобто вже апріорі підлягали суспільній дискримінації.

Підкреслимо, що, як наслідок радянської ідеології, де людина, нездатна до всебічного гармонійного розвитку та подальшої самовідданої праці, була не потрібна суспільству (це відповідає зазначеній вище медичній моделі інвалідності) освітня стигматизація людей з особливими потребами отримала у російському, як і в українському суспільстві широке розповсюдження та зберігалася увесь радянський період і аж до початку ХХІ ст. майже незмінною. Саме тому для наших держав традиційними стали варіанти навчання дітей з обмеженням життєдіяльності, що передбачають їх виокремлення не тільки з суспільного, а й з сімейного середовища – спецшколи та інтернати. Перебування дитини з особливими потребами у такому закладі передбачало повну або часткову відмову батьків від її виховання.

За кордоном питання навчання, виховання, розвитку людей з інвалідністю, що певний період вирішувалися, як і у нашій країні, через створення мережі закладів спеціальної освіти, отримали дещо іншу динаміку розвитку. У другій половині ХХ ст. в економічно розвинених демократичних країнах зарубіжжя розпочалися процеси, пов’язані з розширенням прав та можливостей людей з проблемами здоров’я, зумовлені прийняттям Організацією Об’єднаних націй низки відповідних документів світового масштабу, зокрема: «Декларації про права розумово відсталих осіб» (1971 р.) [120], «Декларації про права інвалідів» (1975 р.) [119], а пізніше «Стандартизованих правил забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.) [487].

Прийняття зазначених вище та багатьох інших (з 70-х рр. ХХ ст. більше 16-ти) правових документів щодо прав людей з інвалідністю сприяло розвитку процесів включення людей з особливими потребами до повноцінного суспільного життя, розширенню можливостей для їхньої освіти та самореалізації у соціумі. Усі ці процеси свого часу здійснювалися зі значними ускладненнями та перешкодами, пов’язаними зі змінами суспільної думки, інституціональними проблемами, пасивністю осіб з інвалідністю та їх сімей, що зумовило досить тривалий перехідний період у впровадженні ідей соціальної та освітньої інклюзії закордоном.

Аналіз праць дослідників (А. Колупаєва, А. Шевцов [224; 541]) показує, що перехідною у запровадженні ідей інклюзивної освіти закордоном виявилася модель нормалізації (інтеграція), що до середини 80-х років повністю визначала політику та практику ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку у економічно розвинених країнах. В основу поняття ідеї «нормалізації» було покладено такі положення: дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається, здатна освоювати різні види діяльності; суспільство має визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до загальноприйнятої норми. Інтеграція в цьому контексті розумілася як процес асиміляції, що вимагає від людини засвоєння норм, характерних для домінуючої культури, до того ж, людина має бути готовою до прийняття в суспільство.

За оцінкою зазначених учених, важливим недоліком зазначеної концепції виявилася неможливість включення до суспільного середовища дітей з особливими потребами, розвиток яких не підлягає суттєвій корекції та внаслідок об’єктивних причин не може бути наближеним до звичайних умов життя, норм та вимог суспільства.

Погоджуємося з думкою А. Колупаєвої, що ідея «нормалізації», яка виникла як альтернативна по відношенню до медичної моделі інвалідності у другій половині ХХ ст. у Скандинавії, була багато у чому співзвучна з концепцією Л. Виготського щодо компенсаторних можливостей людини з психофізичними обмеженнями [224, с 13], тобто можемо стверджувати, що у нашій державі її становлення випередило час. Проте з ідеологічних причин ідея «нормалізації» була реалізована на вітчизняних теренах лише частково у межах корекційної педагогіки та спеціальної освіти інвалідів.

Окрім того, аналіз джерел [123, с. 243; 430, с. 5-7] свідчить, що майже паралельно із західними інтеграційними тенденціями, у вітчизняній освітній практиці простежувалося ініціювання й практичне впровадження поодиноких, проте, за оцінкою дослідників, гідних моделей інтегрування дітей з особливостями розвитку в масові навчальні заклади (корекційні класи, класи «вирівнювання», дистанційне навчання інвалідів, неофіційне включення дитини з вадами у шкільний навчально-виховний процес за ініціативи батьків, експериментальні майданчики на базах дитячих садків та шкіл тощо), що в тому чи іншому вигляді збереглися й донині. Наприклад у країнах близького зарубіжжя, зокрема Росії, у сучасних умовах варіативними формами шкільного навчання стали Центри ігрової підтримки дитини, Консультативні пункти, Лекотеки, Служби ранньої допомоги для дітей, що виховуються у сім’ї, та батьків [462, с. 4].

Окрім того, ще у радянський період було створено спеціальний орган, що виступав «освітньою» складовою державної системи піклування про дітей з інвалідністю – психолого-медико-педагогічні комісії (ПМПК), що зберігся у деяких державах пострадянського простору, отримавши, наприклад в Україні, назву психолого-медико-педагогічні консультації [163]; у Росії цей орган називається психолого-медико-педагогічний консиліум і виконує функції комплектування інклюзивних навчальних закладів, а також освітнього та соціально-педагогічного супроводу дитини з інвалідністю [340, с. 15-16].

Проте розвиток окремої, традиційної для нашої країни спеціальної системи освіти, незважаючи на окреслені вище недоліки соціального виховання учнів в інтернатних закладах та наявність вдалого вітчизняного досвіду інтеграції дітей з інвалідністю в освітнє середовище, увесь радянський період розглядався як найвищий прояв турботи держави про дітей з особливими потребами.

Натомість у більшості країн світу таке бачення системи спеціальної освіти поступово змінювалося. Знання, досвід, обладнані приміщення продовжували відігравати значну роль у допомозі інвалідам, проте сегрегація учнів з вадами здоров’я почала розглядатися як неприйнятна, і така, що порушує право дитини на освіту. Сучасні дослідники Ю. Найда та Н. Софій зазначають, що «загальне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей з особливими потребами мають навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах. Одним із результатів такого підходу вважається створення єдиної освітньої системи, яка охоплюватиме учнів різних категорій» [468].

За висловом М. Малофєєва та Б. Пузанова, наведеним у статті О. Дємічевої, «інтегроване навчання є закономірним етапом розвитку системи спеціальної освіти. Воно передбачає оволодіння дитиною з відхиленнями у розвитку загальноосвітнім стандартом у той самий термін (або близький), у який це відбувається у дітей, що розвиваються нормально» [123, с. 224]

За оцінкою Ю. Найди та Н. Софій, у другій половині ХХ ст. у розвинених країнах Західної Європи та США став нормою процес широкого включення дітей з різними нозологіями в колектив звичайних однолітків [468], що через активізацію механізму екзистенційного тиску мало забезпечити їх максимальний розвиток та соціалізацію. При такому підході дитина з особливими освітніми потребами мала адаптуватися до системи освіти, яка залишалася незмінною [179, с. 12]. Ю. Найда та Н. Софій наголошують, що існувало декілька типів інтеграції. Безумовну соціально-педагогічну спрямованість мала соціальна інтеграція, коли діти з особливими потребами могли разом з іншими дітьми брати участь у позакласній діяльності, такій, як харчування, ігри, екскурсії тощо, як у дошкільних навчальних закладах, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак вони не навчаються разом. Соціальне виховання дитини з інвалідністю відбувалося безпосередньо у вигляді її залучення до будь-якої соціальної взаємодії, цінним був соціальний досвід, навіть мінімальний, який отримували як особа з вадами здоров’я, так і її однолітки. Проте повноцінного розвитку соціальності у цьому випадку не відбувалося, оскільки дитина-інвалід не мала змоги долучитися до різних видів, притаманної її одноліткам діяльності та спілкування, виявити себе в них як суб’єкт, стати повноправним членом колективу.

Більш перспективною у напрямі соціального виховання дітей з інвалідністю виступала функціональна інтеграція, при якій як діти з особливими потребами, так і їхні однолітки навчалися в одному класі. Ю. Найда та Н. Софій зазначають, що існує два типи такої інтеграції: часткова інтеграція і повна. При частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи й відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи – тоді як при повній інтеграції такі діти проводять увесь час у загальноосвітніх класах[468]. Саме останній тип інтеграції розширює можливості дитини з інвалідністю щодо отримання нею повноцінного соціального досвіду, наближаючи умови соціалізації такої дитини до нормальних, тобто до інклюзивних.

Схиляючись до думки наведеній у літературі [25, с. 12], підкреслимо, що основним обмеженням інтеграції стало те, що у процесі її впровадження не передбачалося жодних змін в організації системи загальної освіти, тобто у програмах, методиках, стратегіях навчання. Тож у школі впроваджувалася дидактична сегрегація – діти, що були нездатні опанувати програмний матеріал, змушені були покидати школу – місце, де вони могли б отримати повноцінний соціальний досвід, розвинути соціальні якості, стати повноцінними суб’єктами життя, здатними компенсувати вади здоров’я соціальною активністю, товариськістю, працездатністю та іншими соціально цінними властивостями.

Саме відсутність будь-яких організаційних змін при інтеграції й виявилася основним бар’єром у широкій реалізації політики та практики включення дітей з інвалідністю у загальноосвітнє середовище [25, с. 12].

Перебудова соціального середовища та суспільної свідомості, потрібна для інклюзії людей з особливими потребами, відрізняє цей процес від інтеграції, породженої концепцією нормалізації – ідеї про те, що життя й побут людей з обмеженнями життєдіяльності мають максимально наближатися до умов і стилю життя суспільства [541, С. 22].

Отже, ідеї концепції «нормалізації», хоч і становлять часткову основу подальшого (на Заході цей процес розпочався з 90-х рр. ХХ ст.) розвитку соціальної моделі інвалідності [224, с 14], не можуть сприйматися нині як оптимальні щодо розуміння процесу становлення соціальності дітей з особливими потребами без подальшого розвитку та перетворення у «теорію включення». Тож модель нормалізації виявилася недосконалою, оскільки передбачала готовність дитини з особливостями здоров’я до прийняття соціальних та освітніх норм, що часто було неможливим унаслідок психофізіологічних причин, і наприкінці ХХ століття почала поступово замінюватися новою – соціальною моделлю.

Одним із показників, що визначають рівень цивілізованості суспільства, стає його ставлення до людей з проблемами здоров'я, зокрема, дітей з фізичними та психосоматичними особливостями розвитку. Поступ суспільства до сприйняття людей з особливими потребами, А. Шевцов визначає так: «Від богаділень і резервацій для інвалідів до державних науково-обґрунтованих програм їх комплексного реабілітування – ось шлях цивілізації, що в остаточному підсумку привів до створення нової моделі інвалідності – «соціальної», в якій проблема фізичних, сенсорних чи ментальних життєвих обмежень людини розглядається насамперед як соціальна» [541, С. 23].

Соціальна модель, на відміну від теорії нормалізації, ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей, що детермінує необхідність створення суспільством умов для задоволення особливих потреб кожної особистості, замість однобічного прилаштування особистості до існуючих суспільних стосунків [224, с 14]; ідеології, що забезпечує рівне ставлення до усіх людей, хоч і передбачає адаптацію середовища та створення компенсаторних умов [535, с. 15].

На противагу медичній концепції та теорії нормалізації у межах соціальної моделі інвалідності проблема здоров’я розглядається як соціальна проблема, а не як характеристика особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами та виробничі норми, архітектурну безбар`єрність і транспорт. Термін «особливі освітні потреби» приходить разом із появою терміну «інклюзивна освіта» як варіативна модель спеціальній освіті [468].

Домінантою соціальної моделі став принцип, що людина не зобов’язана бути готовою до того, щоб брати участь в житті суспільства, вчитися у школі, працювати. За характеристикою А. Шевцова, основу такої моделі покладено взаємозв’язок між людиною і навколишнім середовищем (фізичним та соціальним), у контексті якого обмежені можливості трактуються як наслідок того, що соціально-культурні та фізичні середовищні умови (культура суспільства, морально-психологічний клімат, соціально-правова та політична організація, «бар’єрна інфраструктура» тощо), в яких живе і працює людина з проблемами здоров’я та розвитку, звужують можливості її самореалізації [541, С. 23].

Соціальна модель спрямовує зміни в суспільстві так, щоб воно забезпечувало рівну участь своїх громадян у здійсненні їхніх прав і надавало їм можливість до самореалізації, відкривало шлях до проживання у сім’ї, отримання освіти, в тому числі й професійної, працевлаштування, проведення дозвілля тощо. Саме з соціальною моделлю сприйняття інвалідності пов’язане активне розгортання процесів залучення дітей з особливостями здоров’я до загальної системи освіти, тобто освітня інклюзія.

Дієвому розповсюдженню ідей соціальної та освітньої інклюзії у контексті реалізації соціальної моделі інвалідності сприяв Міжнародний рух за освіту для всіх, діяльність якого зосереджувалася на створенні у суспільстві умов щодо надання усім дітям, молоді та дорослим незалежно від соціального статусу, статі, стану здоров’я та можливостей розвитку рівних можливостей реалізувати своє право на освіту. Точкою відліку значних світових зрушень у сфері освіти дітей з інвалідністю виявилося проведення 1990 року за ініціативи представників зазначеного руху у м. Джомтьєні (Таїланд) конференції з питань освіти для всіх. В ухваленій на ній «Всесвітній декларації про освіту для всіх» зокрема відзначалося, що для задоволення потреб у базовій освіті для всіх потрібно дещо більше, ніж декларування доступності базової освіти для маргіналізованих верств населення у незмінному вигляді. Стверджувалося, що необхідним є «розширений підхід», який далеко виходить за рамки нинішніх обсягів ресурсів, організаційних структур, навчальних програм та традиційних систем навчання й вимагає реалізації на основі кращого досвіду, накопиченого у практиці [80]. Декларацією визначено основні складові «розширеного підходу» до базової освіти, що можуть бути узагальнені в таких положеннях:

* надання загального характеру доступу до освіти усім дітям, молоді та дорослим та сприяння встановленню у суспільстві рівності, зокрема, шляхом забезпечення доступу до базової освіти дівчаткам та жінкам, а також іншим недостатньо охопленим групам населення;
* надання особливої уваги не лише охопленню освітою, а отриманню знань та результатам навчання;
* збільшення засобів та розширення сфери базової освіти, частково шляхом забезпечення доступності загальної початкової освіти, а також шляхом мобілізації зусиль сімей, громад, вияву піклування про маленьких дітей, реалізації програм поширення грамотності, неформальної освіти, залучення до цієї діяльності бібліотек, засобів масової інформації та інших «систем поширення знань»;
* покращення умов для освіти шляхом забезпечення учнів харчуванням, медичною допомогою та надання загальної матеріальної й духовної підтримки, якої потребують учні для отримання користі від освіти;
* зміцнення партнерських зв’язків між усіма секторами й формами освіти, державними установами, приватним сектором, релігійними групами, місцевими громадами та насамперед між сім’ями та вчителями [77].

Отже, інклюзія як кардинальна зміна освітньої стратегії щодо дітей із соціальними та освітніми, ментальними та фізичними особливостями розвитку почала розглядатися світовою освітянською громадою як процес, що потребує змін на всіх рівнях суспільства, в усіх ланках освіти, як особлива система навчання, яка змінює всю педагогічну систему, зумовлюючи її відповідність потребам учнів різних груп та категорій.

Соціальна модель інвалідності отримала широке впровадження в освітню практику економічно розвинених країн. Н. Софій та Ю. Найда відзначають, що тенденції розвитку освіти дітей з особливими потребами закордоном пов’язані із заміщенням інтеграційних процесів інклюзивними, які мають розширений сенс: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл та їх загальної освітньої філософії та політики до потреб усіх учнів – як обдарованих дітей, так і тих, які мають особливі потреби [468].

А. Чигиріна відзначає, що країнами з найбільш досконалим законодавством у сфері забезпечення практики інклюзивної освіти є Канада, Кіпр, Данія, Ісландія, Індія, Мальта, Нідерланди, Норвегія, ЮАР, Іспанія, Швеція, Уганда, США і Велика Британія. У деяких країнах – домінує тенденція інклюзивної освіти, коли дитина з особливими потребами отримує загальну освіту у звичайній школі (Велика Британія, Італія, Канада, США, Норвегія, Австралія), в інших – розповсюджений підхід інтеграції, коли дитина навчається у спеціальній школі або в корекційному класі загальноосвітньої школи, проводячи зі здоровими дітьми лише позаурочний час (Франція, Німеччина, Нідерланди, Фінляндія, Бельгія) [535, с. 16]. Аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи, проведений А. Колупаєвою, також свідчить, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями, однак діти з особливими освітніми потребами також мають змогу здобувати освіту й у спеціальних навчальних закладах [225].

А. Чигирина визначає декілька підходів у світовій практиці інклюзії. На її думку, сьогодні у світі існують країни, де інклюзивне навчання декларується і реалізується у повному обсязі (Італія, Канада); де інклюзивне навчання практично не використовується, а застосовується підхід інтеграції (Німеччина, де лише близько 5 % дітей з порушеннями розвитку навчаються у загальній школі); де існує соціальна інклюзія людей з особливими потребами, яка проте не детермінується наявністю системи інклюзивної освіти (Греція), де інклюзивна освіта не декларується, проте існує внаслідок стихійного розвитку прихованої інклюзії та цілеспрямованого впровадження у школах практики інклюзивного навчання (Білорусь, Росія) [534, с. 3].

Спираючись на праці дослідників [182, с. 17], зазначимо, що за кордоном розширення освітніх можливостей людей з психофізичними особливостями сприяло одночасному становленню цілої низки підходів, до яких, окрім інклюзії (inclusion) та інтеграції (integration), належать: розширення доступу до загальної освіти (widening participation); мэйнстримінг (mainstreaming) – спільне проведення дозвілля, що створило простір для вільного вибору домінуючих стратегій навчання, виховання та реабілітації дітей з особливостями здоров’я та розвитку у різних країнах світу залежно від потреб та прагнень осіб з інвалідністю, а також людей, що представляють їхні інтереси (батьків, опікунів, представників громадськості тощо).

Окрім того, у європейських країнах продовжують функціонувати спеціальні заклади, що надають допомогу, у тому числі й освітню, дітям з обмеженими можливостями здоров’я, однак вони, за оцінкою дослідників (А. Колупаєва, А. Шевцов [225; 541-542]) не є сегрегативними осередками. Як підкреслює А. Колупаєва «кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки країни з демократичним устроєм пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії [225].

У цілому ж, більше ніж сорокарічний досвід країн Західної Європи на шляху від сегрегативного навчання дітей з особливими потребами до їх інклюзії (повного включення) до освітнього середовища демонструє такі тенденції: значну перебудову системи спеціальної освіти у напрямі скорочення кількості спеціальних шкіл, за рахунок збільшення кількості спеціальних класів звичайних загальноосвітніх шкіл для дітей зі складними нозологіями; створення просторових та дидактичних умов для максимального включення дітей з особливими освітніми потребами до звичайних загальноосвітніх закладів; популяризація ідей інклюзивної освіти у суспільстві; створення системи наступності в інклюзивній освіті, прозорості між різними освітніми ланками. Підкреслимо, що незважаючи на розмаїття підходів до освіти дітей з інвалідністю, існуючих у країнах світу, їх поєднує загальна соціально-виховна спрямованість на включення дитини з вадами здоров’я до повноцінної соціальної взаємодії, створення умов для розширення їх соціального досвіду та можливостей вияву суб’єктності, а отже, для розвитку їх соціальності.

Погоджуємося з оцінкою А. Колупаєвої, що західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв’язання назрілих педагогічних і соціальних проблем [225]. Розділяючи думку дослідниці, зазначимо, що впровадження закордонного досвіду у сучасну систему освіти України має супроводжуватися постійним зверненням до вітчизняних педагогічних традицій, що забезпечить створення у нашій країні природного для українського менталітету інклюзивного середовища особливої якості – сприятливого як для розвитку соціальності дітей з інвалідністю в контексті їх інтеграції у суспільство, так і для становлення нового типу соціальності людей з нормальним рівнем здоров’я через створення та дієве засвоєння норм та цінностей гуманного суспільства.

Це є тим більш необхідним, адже прогресивні ідеї (П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд, О. Леонтьєв, Л. Лесгафт, А. Лурія, Г. Россолімо, С. Рубінштейн, Г. Челпанов, Г. Шпет та ін.) та досвід діяльності (В. [Бехтєрєв](http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/1847/%D0%91%D0%B5%D1%85%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2), А. Готалов-Готліб, В. Кащенко, С. Корсаков, Н. Ланге, І. Сікорський та ін.) вітчизняних дослідників минулого значно випередили свого часу як світові ідеї соціальної реабілітації та освіти інвалідів, так і деякі концепти не тільки моделі нормалізації, а й панівної нині за кордоном соціальної моделі інвалідності, наблизивши її до неосоціальної моделі (А. Шевцов [541; 543]). На жаль, багато з них так і не було реалізовано, оскільки створення світової нормативної бази та розширення закордонного досвіду щодо вирішення проблем інвалідів залишалися не затребуваними у тоталітарній країні, де суспільний лад був побудований на пануванні однієї державної ідеології, ігноруванні індивідуальних інтересів і потреб не лише людей з інвалідністю, а й усіх інших соціальних груп.

Це пояснює той факт, що умови для впровадження інклюзивної освіти у діяльність навчально-виховних закладів в Україні виникли лише новітньої доби – з розвитком у нашій державі демократизації, розбудовою гуманного правового суспільства, у якому добробут усіх залежить від благополуччя кожного. Тому, оскільки структура, організація, зміст соціального виховання та соціально-педагогічної діяльності у системі освітніх закладів залежить від відповідних провідних соціальних цінностей суспільства, зі зміною суспільної системи цінностей, пов’язаною зі становленням соціальної та неосоціальної моделей інвалідності, змінилися й освітні пріоритети.

Характерно, що з розвитком демократичного суспільства, яке гарантує право кожного громадянина на активну участь у житті цього суспільства, приходить нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтеграція» тощо. Нині усі вищезгадані терміни щодо дітей поступаються новому – «діти з особливими освітніми потребами», що однаковою мірою стосується як інвалідності у важкій формі, так і середніх за ступенем порушень. Такий підхід пояснюється дослідниками (Ю. Найда, Н. Софій) тим, що явище «недостатності» або «інвалідності» передбачає втрату або дефіцит фізичної та розумової спроможності – але ж спроможність вчитися безпосередньо залежить не від стану окремих органів або ж їх фізіологічної функціональності, а, скоріше, від психологічної функціональності. Таким чином, акцент зсувається від внутрішніх проблем дитини до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її індивідуальні потреби [468]. На думку А. Капської, нове бачення проблеми інвалідності, що ґрунтується на ідеї незалежного життя осіб з обмеженими можливостями, суттєво відрізняється від традиційних підходів, згідно з якими ігнорувалася соціальна значущість людини з обмеженнями як повноцінного члена суспільства [205; 481; 501].

Нині, у русі концептуальної зміни моделі ставлення суспільства до людей з інвалідністю, наслідуючи закордонний досвід та спираючись на вітчизняну педагогічну спадщину, маємо забезпечити в Україні можливості для вільного вибору родиною дитини з особливими освітніми потребами соціально-виховних умов розвитку її соціальності в інклюзивній, інтеграційній або спеціальній формах освіти. Зважаючи на це, накопичені прогресивними діячами минулого ідеї та досвід педагогічної діяльності у напрямі розвитку людей з особливостями здоров’я, включення їх у колектив заслуговують на дослідницьку увагу та відродження. Так, попри вказані вище об’єктивні недоліки, діяльність інтернатних закладів для дітей з проблемами здоров’я та розвитку, як і корекційна педагогіка в цілому, мають на вітчизняних теренах славетні традиції та характеризуються наявністю значного досвіду корекції та реабілітації дітей з особливими потребами, що необхідно зберігати та розвивати, впроваджуючи інші форми навчання та виховання таких дітей. Погоджуємося з думкою А. Чигиріної, що для деяких дітей санаторна школа-інтернат продовжує бути найбільш оптимальним варіантом розвивального середовища, тому інклюзія не має стати незваженим, формальним «скиданням» усіх дітей з інтернатів до масових шкіл [535, с. 15].

На наш погляд, доцільною також є ідея, висловлена у праці А. Чигиріної, щодо компенсування традиційних недоліків соціалізації дітей з особливими потребами у середовищі інтернатних закладів частковою реорганізацією цих закладів у ресурсні реабілітаційні установи, покликані проводити індивідуальну та групову корекційну роботу з дітьми, що навчаються у звичайній загальноосвітній школі, проте потребують спеціального медико-педагогічного впливу; здійснювати консультативну та роз’яснювальну роботу з педагогами та батьками; надавати освітні послуги дітям, що за станом здоров’я не можуть навчатися у школі. Хоч слід пам’ятати, що зміни при інклюзії мають торкатися значно більшою мірою масовихі шкіл, ніж спеціальні [535, с. 131]

Аналіз джерел, присвячених проблемам освіти дітей з інвалідністю [224-226; 278, с. 75-79; 383; 533] показує, що нині в Україні започатковано всі ці форми використання ресурсів інтернатних закладів, що доповнюються так званою «зворотньою інклюзією», коли в таких установах навчаються діти з абсолютно різним рівнем здоров’я та розвитку – майже нормальним (значна матеріальна та дидактична база інтернатів, багатий досвід педагогів, комфортні умови перебування дитини, підвищена безпечність середовища, ізольованого, на відміну від звичайної школи, від більшості соціальних ризиків, усе більше приваблює батьків здорових дітей з благополучних сімей) та гостро аномальним (зазначені вище умови перебування забезпечують можливість для дітей, що раніше навчалися лише вдома, відвідувати індивідуальні та навіть звичайні класні заняття в інтернатах).

На зміни у діяльності шкіл-інтернатів впливає й те, що тепер усе більша кількість батьків, усупереч існуючій ще у вітчизняному суспільстві стигматизуючій думці, бажає самостійно виховувати власну, а іноді й усиновлену дитину з особливостями здоров’я та розвитку. Тому середовище інтерната в сучасних умовах стає все більш відкритим: батьки дітей з особливостями здоров’я та розвитку усе частіше відмовляються від цілодобового перебування дітей та активно долучаються до життя освітнього закладу, крім того, за рахунок технічних засобів розширяються можливості вільної комунікації учнів, у виховний процес упроваджуються «відкриті» форми масової роботи з учнями та їх оточенням.

Отже, зважаючи на вдалий вітчизняний досвід та поділяючи висловлене А. Чигириною твердження, яке є актуальним і для України, що одним із завдань сучасної середньої освіти є розвиток мережі освітніх закладів для дітей з обмеженими можливостями здоров’я [534, с. 3], сучасні інтернатні заклади освіти можуть розглядатися як освітні установи із значним інклюзивним потенціалом, що необхідно розвивати, а не знищувати.

Хоч, за оцінкою дослідниці, зростання кількості дітей з вадами здоров’я, недостатність існуючих форм навчання та виховання, що відповідають потребам та потенціальним здатностям цієї категорії, численні проблеми їхньої адаптації й соціальної інтеграції у суспільство (як наслідок неповноцінність вторинної соціалізації), дозволяє дійти висновку про недосконалість соціальної та освітньої системи у ставленні до дітей з порушеннями розвитку [534, с. 3]. На думку вченої, діти з особливими потребами мають право і можливість вибору місця отримання освіти, і це право має бути закріпленим у системі законодавства й регламентовано на рівні практики. Навчання у школі значно полегшить їх подальшу соціальну інтеграцію, а також підвищить рівень умотивованості і комфорту при отриманні ними післяшкільної освіти, а також позитивно позначиться на вихованні толерантного ставлення до «відмінностей» серед учнів з рівнем здоров’я у межах загальноприйнятої норми [535, с. 129]. Означений вище погляд виражає суть інклюзивного підходу до освіти, що розвивається у нашій країні з початку ХХІ ст.

Сучасна система освіти України відкриває для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні шляхи інтеграції у суспільство, що відображено у нормативних документах як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів. Реалізація накреслених у нормативних документах положень щодо надання освіти та виховання дітям з особливими потребами передбачає їх інклюзію – широке включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів, що забезпечує повну громадянську рівність [486, с. 52-79]. Інклюзія в освіті зумовлює не лише технічне та організаційне перетворення системи, а й кардинальну зміну філософії освіти [535, с. 136]. Інклюзія – це особлива система навчання, яка охоплює увесь контингент учнів та диференціює освітній процес, ураховуючи потреби учнів усіх груп та категорій.

Підкреслимо, що в питаннях унормування інклюзивної освіти у школі Україна випередила своїх найближчих сусідів з пострадянського простору – Росію та Білорусь. Це пов’язано з тим, що раніше, ніж інші держави, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенцій ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна вже пройшла певний шлях виконання зобов’язань щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини (дата підписання Україною: 21 лютого 1990 р.; набуття чинності для України: 27 вересня 1991 р. [233]) у нашій державі дедалі більшого визнання та поширення набуває соціальна модель інвалідності, пов`язана з дотриманням прав людини незалежно від стану здоров’я.

У Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров’я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Конституції України [236], Закону України «Про освіту» [393] та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава забезпечує доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти.

Базовим документом, що визначає стратегію інклюзивної освіти в Україні є Концепція розвитку інклюзивної освіти [239], розроблена відповідно до Конституції та законів України, ратифікованих міжнародних документів [80; 119-121; 153] та договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативноправових актів, які регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з інвалідністю. Метою Концепції є: визначення пріоритетів державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю [239]. Для створення можливостей практичної реалізації накреслених у концепції положень Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» [387] внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» [389] в частині впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз світової [25; 101; 118; 105; 123; 124; 129; 130; 138; 143; 144; 150; 154-158; 174; 177-186; 199; 207; 215; 245; 248; 269; 271; 281; 296; 298; 311; 316; 325; 339-340; 358; 366; 384-385; 402-403; 408-409; 418-419; 422; 434; 437-438; 449; 453; 455; 465; 468; 513; 525; 547] та вітчизняної [60; 61; 190-196; 200; 204; 223; 224-228; 241; 245; 258; 295; 305; 315; 317; 367-368; 406; 411-415; 444-447; 497; 537; 543; 567-568] джерельної бази, а також практики інклюзивної освіти дає підстави для таких узагальнень щодо здобутків, проблем та перспектив упровадження інклюзивної освіти в Україні:

* право дитини на отримання освіти у звичайному загальноосвітньому закладі вже закріплено у державному законодавстві, що забезпечує можливості родини вільно обирати місце навчання дитини, тож недостатньо унормованою є інклюзія лише на рівні дитячого дошкільного навчального закладу;
* розроблено низку правил, інструкцій, рекомендацій, що регламентують механізм реалізації інклюзивного навчання на практиці (у тому числі й механізм створення додаткових умов для дітей з особливими потребами), які потребують подальшого вдосконалення, розширення, приведення у систему, уточнення стосовно різних видів обмеження життєдіяльності, різних нозологій, характеру і ступеня інвалідності;
* розробляються та поки що потребують удосконалення і популяризації механізми участі батьків у навчально-виховному процесі школи, у формуванні та оцінці створених у закладі освіти умов для повноцінного розвитку усіх дітей;
* загострюється необхідність інтеграції зусиль різних фахівців, зокрема лікарів, працівників психолого-медико-педагогічних консультацій, корекційних педагогів, учителів, психологів, соціальних педагогів, що може досягатися через розробку системи інструкцій щодо функцій кожного з фахівців як суб’єкту медико-психолого-соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, згідно яким фахівці різних структур змогли б об’єктивно об’єднати зусилля, надати педагогам та батькам чіткі поради щодо вибору місця навчання та подальших дій зі сприяння її розвитку та інтеграції у суспільство;
* виникає гостра потреба у створенні центрів медико-психолого-соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти, здатних надавати консультативну, просвітницьку, моніторингову допомогу дітям, батькам, педагогам.

Усе зазначене зумовлює необхідність виокремлення суб’єкта, що має регулювати взаємини на над особистісному, міжособистісному та внутриособистісному рівнях, керувати інтеграцією зусиль держави, фахівців медичної, соціальної, освітньої сфер, батьків, громадськості, спрямовувати їх на створеня умов для максимального включення дітей з інвалідністю до повноцінного життя у суспільстві. Таким суб’єктом має стати професійний працівник соціальної та освітньої сфер, безпосередньо зайнятий реалізацєю соціального виховання дітей та молоді – соціальний педагог.

Зосередження проблем впровадження інклюзивної освіти у фокусі діяльності даного фахівця є тим більш природним, оскільки з погляду соціальної педагогіки, тенденції розбудови та оновлення системи освіти у зв’язку з потребами людей з інвалідністю, пов’язані з необхідністю докорінної зміни ставлення соціуму до дітей-інвалідів. Спираючись на основну ідею соціального виховання – соціокультурний рівень суспільства є взаємозалежним від соціальності кожного індивіда, бачимо, що повноцінне функціонування й розвиток суспільства залежить від рівня створених для кожного представника молодого покоління можливостей досягнути максимальної самореалізації, зробити позитивний соціальний внесок. Реорганізація і модернізація національної системи освіти відбувається на основі принципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям або максимально можливої. Це спонукає до пошуку оптимальних шляхів її реформування на соціально-педагогічній основі – спрямовуючи на максимальну соціалізацію дітей з порушеннями розвитку, їх соціально-педагогічну інтеграцію у суспільство через упровадження інклюзивної освіти.

Підкреслимо, що інклюзивна освіта, яка передбачає комплексний системний особистісно орієнтований та індивідуалізований стиль навчання, подолання проблем поведінки, розвитку, соціалізації учнів, вимагає від педагогів не лише педагогічних знань та розуміння структури наявного у дитини з особливими потребами порушення розвитку, а й розуміння основ організації позитивної соціальної взаємодії у класі, особливостей соціально-побутової адаптації дітей з інвалідністю, оцінки та розвитку комунікативно-пізнавальних можливостей кожного учня. У процесі інклюзивного навчання враховуються перспективи майбутнього розвитку дитини, актуальність засвоєння тієї чи іншої форми соціальної поведінки, індивідуальні уподобання і потреби дітей з обмеженими можливостями. При чому, слід пам’ятати, що максимальна компенсація психофізичних обмежень, повна самореалізація та інтеграція людей із проблемами здоров’я у соціум є можливою лише через сприяння становленню й розвитку їх соціальності у процесі соціального виховання, що передбачає формування активної суб’єктної життєвої позиції індивіда, пов’язаної із зустрічною активністю середовища, основним організатором позитивного впливу якого має виступити соціальний педагог.

Наголосимо, що саме розвиток соціальності людини з особливими потребами у процесі її соціального виховання дозволяє запобігти закріпленню у ході її соціалізації, зокрема й інституціональної в освітніх закладах, пасивної, споживацької життєвої позиції, забезпечуючи формування активної суб’єктної позиції, здатності до повноцінної участі у суспільному житті, самореалізації в усіх його сферах. З іншого боку, наближення людини з інвалідністю до суспільства шляхом розвитку її соціальності передбачає необхідність активного руху самого суспільства до індивіда – «розкриття обійм суспільства», пом’якшення умов середовища, усунення соціальних та освітніх бар’єрів для вільного просування людини у суспільстві, що потребує виокремлення суб’єкта (соціального педагога), здатного керувати впливами соціального середовища на розвиток дитини.

У цілому, проведеній вище аналіз дозволяє зробити такі узагальнення:

- соціокультурні та освітні умови розвитку дітей шкільного віку, особливо тієї їх частини, навчання якої у звичайних загальноосвітніх закладах у наслідок суспільних стереотипів, просторових та психологічних бар’єрів було ускладнене або навіть неможливе, виступають своєрідною зовнішньою ситуацією розвитку соціальності дітей й зумовлюють напрям та якість цього розвитку. Підкреслимо, що такі умови сьогодні складаються під детермінуючим впливом інклюзивних тенденцій в освіті, що у нашій країні ще не є усталеними, скоріше – інноваційними;

- інклюзія не обмежується реформуванням освіти, вона ґрунтується на філософії соціальної справедливості, на новій (неосоціальній) моделі розуміння явища інвалідності, виступає одним із багатьох аспектів перебудови суспільної свідомості та несе у собі ідею, що діти можуть навчатися в єдиному, позбавленому сегрегації освітньому середовищі;

- інклюзивна освіта пов’язана із визначенням перешкод для розвитку індивіда у середовищі та їх подоланням й зумовлює постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, розкриваючи відмінності як позитивне явище, що стимулює розвиток самосвідомості дітей та дорослих;

- інклюзивні процеси в освіті мають виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, зумовленою новим суспільним поглядом на проблему інвалідності, формою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;

- продукування ідеї інклюзивної освіти відбулося не одномоментно, йому передував складний та суперечливий соціокультурний розвиток суспільства, динаміка ідеологічних детермінант якого, відбиваючи загальні тенденції трансформації у період з кінця ХІХ до початку ХХІ ст. різних моделей розуміння суспільством інвалідності (медична, нормалізації, соціальна, неосоціальна), відрізнялася у закордоном та нашій країні (де підлягала впливу сегрегаційної тоталітарної ідеології). Як наслідок західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, випередили вітчизняну систему освіти у впровадженні ідей загальної інклюзивної освіти. Сьогодні, у русі концептуальної зміни моделі ставлення суспільства до людей з інвалідністю, наслідуючи закордонному досвіду та спираючись на вітчизняну педагогічну спадщину (П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд, О. Леонтьєв, Л. Лесгафт, А. Лурія, Г. Россолімо, С. Рубінштейн, Г. Челпанов, Г. Шпет та ін.), маємо забезпечити в Україні можливості для вільного вибору родиною дитини з особливими освітніми потребами соціально-виховних умов розвитку її соціальності в інклюзивній, інтеграційній або спеціальній формах освіти;

- сучасна система освіти України відкриває для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові більш ефективні шляхи інтеграції у суспільство, що відображено у нормативних документах, як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів;

- впровадження ідей інклюзивного навчання у вітчизняну освітню практику потребує інтеграції зусиль фахівців, зокрема лікарів, працівників психолого-медико-педагогічних консультацій, корекційних педагогів, вчителів, психологів, соціальних педагогів,а також батьків, волонтерів, громадськості. Це зумовлює необхідність виокремлення суб’єкта, що має регулювати взаємини на над особистісному, міжособистісному та внутриособистісному рівнях, спрямовувати їх на створення умов для максимального включення дітей з інвалідністю до повноцінного життя у суспільстві. Таким суб’єктом має стати професійний працівник соціальної та освітньої сфер, безпосередньо зайнятий реалізацією соціального виховання дітей та молоді – соціальний педагог.

**3.2. Загальна характеристика інклюзивного освітнього середовища школи як соціально-виховного простору, спрямованого на розвиток соціальності учнів**

Основним структурним елементом інклюзивної освіти в Україні є школа [468]. Термін «інклюзивна школа» є новим, хоч і не унормованим у державних документах та недостатньо обґрунтованим у науковій думці, проте загальновживаним у практиці та методичній літературі, поняттям. За інформацією, наданою Всеукраїнським фондом «Крок за кроком», інклюзивна школа визначається як заклад освіти, що забезпечує інклюзивну освіту як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне й соціальне середовище, методи та форми навчання, застосовує чинні в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі [77; 468].

Учені (А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, Н. Софій, С. Літовченко та ін.) зазначають, що інклюзивну школу недоцільно виділяти в окремий вид чи тип навчального закладу, оскільки це звичайна школа, у якій створене безбар’єрне середовище для людей з особливими потребами й у майбутньому кожна школа має стати інклюзивною. На думку дослідників, школам необхідно знаходити шляхи, які б забезпечували успішне навчання всіх дітей, включаючи дітей, які мають фізичні чи розумові розлади [468]. У цілому, погоджуємося з цією думкою, проте сучасне життя детермінує необхідність спеціального виділення інклюзивної школи як окремого закладу, що характеризується не лише організаційною, психолого-педагогічною, дидактичною, але й соціально-педагогічною специфікою й потребує ґрунтовного вивчення та особливої підтримки вчених, методистів, практиків. Такий підхід дозволить виокремити та вивчити особливості розвитку особистості учнів через навчання й виховання, створення відповідного соціально-педагогічного середовища в такому новому, перспективному й ще мало апробованому в Україні закладі освіти, який потребує залучення додаткових матеріальних, інтелектуальних та духовних ресурсів.

За характеристикою А. Мудрика, своїм статусом та призначенням школа, у тому числі й така, у якій здійснюється інклюзивне навчання, належить до виховних організацій – державних і недержавних установ, основним завданням яких є соціальне виховання певних вікових груп населення [310, с. 104]. Згідно Закону України «Про загальну середню освіту» систему середньої освіти становлять загальноосвітні навчальні заклади всіх типів і форм власності, у тому числі для громадян, які потребують соціальної допомоги та соціальної реабілітації, навчально-виробничі комбінати, позашкільні заклади, науково-методичні установи та органи управління системою загальної середньої освіти, а також професійно-технічні та вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що надають повну загальну середню освіту [389].

А. Мудрик наводить классифікацію виховних організацій, що може бути застосована й до перелічених вище закладів, визначаючи за ступенем добровільності входження людини в їх склад, а значить й за характером соціально-виховного впливу: обов’язкові – школи; добровільні – клуби, дитячі та юнацькі об'єднання; примусові – спеціалізовані заклади для дітей з антисоціальною поведінкою. За юридичним статусом: державні, громадські, комерційні, конфесійні, приватні. За ступенем відкритості-закритості: відкриті (школи), інтернатні, закриті (спеціалізовані заклади) [310, с. 104-105]. Зазначимо, що інклюзивна школа належить до обов’язкових, як правило, державних, відкритих установ, що створює нову, альтернативну для навчання дітей з особливими потребами форму освіти.

У процесі соціалізації дітей, підлітків та молоді виховні організації насамперед здійснюють соціальне виховання, проте, звичайно, як будь-які людські спільноти, не заперечують й стихійний вплив на своїх членів під час міжособистісної взаємодії, тобто виступають чинниками соціалізації. Основними функціями виховних організацій у процесі соціалізації можна вважати такі: приєднання людини до культури суспільства; створення умов для індивідуального розвитку й духовно-ціннісної орієнтації; автономізація молодого покоління від дорослих; диференціація вихованців у відповідності з їхніми особистісними ресурсами стосовно до реальної соціальної-професійної структури суспільства [310, с. 105; 189]. Виходячи з цього, не слід забувати, що освітні заклади виступають важливими складовими процесу соціалізації (як керованої, так і не керованої його складової [310, с. 105]), тобто, хоча й створюються для забезпечення процесів трансляції та реалізації державного ідеалу особистості, репродукції норм існування домінуючих соціальних груп, для відновлення та розвитку людської культури і суспільства (керована складова соціалізації), з соціально-педагогічної точки зору виступають соціально-педагогічною системою відкритою для зовнішніх соціальних впливів (чим тісніший зв'язок між внутрішнім шкільним простором та зовнішнім соціальним середовищем, тим більш якісною буде підготовка учнів до життя), а, отже, чинники, які впливають на учнів у шкільному середовищі не завжди підлягають керуванню з боку суб’єктів соціального виховання (не керована складова соціалізації). Отже, система освітніх закладів будь-якої країни безумовно є фактором соціалізації, хоч насамперед має розглядатися як провідний інститут соціального виховання молодого покоління в аспекті соціально-контрольованої, керованої соціалізації.

Головною метою діяльності навчально-виховних закладів освіти є введення дітей та молоді до системи існуючих цінностей культури, правил та норм функціонування суспільства, адаптація до традицій існування окремих його груп. Проте при орієнтації суспільства в цілому та його окремих груп на внутрішній розвиток особистості, створення умов для самореалізації кожного індивіда, входження індивіда в суспільний простір відбувається так, що пов’язані з цим соціальні процеси (адаптація, соціальне виховання тощо) не гальмують, а навпаки, забезпечують умови для індивідуалізації – формування неповторних, унікальних рис особистості, групи.

Виходячи з наведеного вище аналізу динаміки розвитку освітньої парадигми щодо дітей з особливими освітніми потребами, зазначимо, що нині освітні заклади мають створити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями сприятливі умови для входження у суспільство, для чого в державі створено відповідні нормативні підстави. Основний принцип створення інклюзивної школи полягає в тому, що всі діти мають навчатися разом в усіх випадках, коли це виявляється можливим, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, які існують між ними. Інклюзивні школи мають визнавати і враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, а також вирішувати завдання забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розробки відповідних навчальних планів, запровадження організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зв’язків зі своїми громадами» [448; 468].

За цих умов, усе частіше освітні заклади починають відповідати своєму визначеному ще у 90-х рр. ХХ ст. А. Мудриком призначенню – забезпеченню рівних можливостей, з одного боку, для виховання усього молодого покоління, а з іншого – для реалізації кожним своїх потреб, здібностей та інтересів [310, с. 105]. Дослідником підкреслюється роль освітніх установ у соціальному вихованні дітей та молоді. Він навіть визначає саму суть соціального виховання як «процес відносно соціально-контрольованої соціалізації, що здійснюється у спеціально створених виховних організаціях, допомагає розвинути можливості людини, що вміщують його здібності, знання зразки поведінки, цінності, ставлення, позитивно корисні для суспільства у якому він живе» [310, с. 106]. Отже, заклади системи освіти розглядаються як провідні інститути соціального виховання, тож не дивно, що все більшого значення відіграє в освітній діяльності соціальна педагогіка, що визначається Г. Григор’євою як самостійний розділ педагогіки з власними особливими методами соціальної виховної та освітньої діяльності [107, с. 160].

Н. Корнієнко відзначає, що нині значно посилився соціальний аспект роботи освітньої школи, яка має виконувати функції соціального захисту, комплексної реабілітації дітей і підлітків та їх соціалізації – підготовки до життя у мінливих умовах [240, с 4], що є особливо актуальним в інклюзивній школі.

Нові функції школи – провідного інститута соціального виховання молодого покоління – потребують також й вдосконалення соціально-педагогічної науки та практики. На сучасному етапі соціальна педагогіка має переорієнтуватися на вирішення низки нових завдань, пов’язаних із розв’язанням проблем навчання, виховання та розвитку людей з особливими потребами у відкритому освітньому та соціальному просторі.

В. Загв’язінський, М. Зайцев, Г. Кудашов та інші вчені формулюють завдання соціальної педагогіки, що, на нашу думку, безпосередньо пов’язані з упровадженням інклюзії в освіту, зокрема: наукове забезпечення соціалізації особистості у гармонійній єдності з її індивідуальним розвитком; педагогічне регулювання відносин, що впливають на процеси соціалізації та розвитку особистості; перебудова соціального середовища з метою створення сприятливих умов для життєдіяльності особистості, її соціалізації, розвитку та успішної інтеграції в суспільстві; дослідження можливостей багатопланового впливу педагогічної науки на соціум і процес соціалізації особистості; вивчення способів використання та примноження педагогічного потенціалу соціуму [357, с. 8].

Дослідники підкреслюють, що соціальна педагогіка вирішує й низку прикладних завдань, пов’язаних із соціальним вихованням дітей та молоді в освітньому середовищі, аналіз яких показує, що саме через досягнення мети соціального виховання є можливими підготовка молодого покоління до життя в інклюзивному суспільстві. Це, зокрема: виховання у свідомості дитини (підлітка) поняття добра та справедливості, любові до людей та живого світу взагалі, творчості, взаєморозуміння; формування цільової настанови на самостійний вихід з криз, уміння щодо накреслення шляхів подолання проблем, порозуміння з оточенням, підтримка особи у процесі проблематизації та пошуку цілей і сенсу життя; поглиблення прагнення пізнавати навколишній світ, людину, розуміти її унікальність, фізичні та духовні особливості, права та обов’язки у суспільстві; розвиток почуття власної гідності, самостійність, упевненість у собі; прищеплення дитині (підлітку) вміння та прагнення спілкуватися з дітьми, інтегруватися у малі та великі групи, самореалізуватися в об’єднаннях однолітків, шкільному, сімейному, професійному середовищах, озброєння засобами вирішення конфліктів між людьми, особистістю та суспільством, спираючись на моральні та правові норми суспільних відносин, середовища, яке оточує дитину [357, с. 8].

На думку А. Чигіріної, оптимальний ступінь соціальної інтеграції людей з інвалідністю забезпечує їх включення у контекст широких соціальних зв’язків (навчання у відкритій школі, робота у звичайному професійному середовищі, а не на спеціалізованому підприємстві тощо). Дослідниця відзначає, що ступінь соціальної інтеграції особистості безпосередньо визначається соціокультурним середовищем, що виступає не тільки як умова, а й як джерело її розвитку [534, с. 10].

Одним із найбільш важливих процесів, що відбувається у загальноосвітньому навчальному закладі та забезпечують інтеграцію учнів у соціокультурне середовище є соціальне виховання.

За твердженням А. Мудрика, соціальне виховання - це планомірне створення умов для цілеспрямованого розвитку і духовно-ціннісних орієнтацій людини [310, с. 106], сукупність яких створює певне соціально-кероване середовище, де на дитину діють переважно позитивні чинники соціалізації.

Виходячи з цього, розвиток соціальності учнів через сприяння включенню дитини з особливими потребами у систему освіти є можливими лише завдяки створенню безбар’єрного освітнього середовища, де розвивається здатність до повноцінної взаємодії учнів з соціумом, вибору успішних життєвих стратегій у сучасному суспільстві.

Освітнє середовище є поняттям у науці досить новим і розуміється вченими (М. Боритко, Ю. Мануйлов, В. Слободчиков, В. Рубцов та ін.) як сукупність об’єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об’єктів, необхідних для успішного функціонування освітніх процесів; це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному й просторово-предметному оточенні. У такому тлумаченні освітнє середовище розуміється досить широко, вміщуючи і мережу освітніх закладів, і зовнішнє середовище, хоч, на думку інших дослідників (І. Улановська [512, с. 6]), освітнє середовище є цілісною якісною характеристикою внутрішнього життя школи.

Визначаючи специфіку освітнього середовища, що враховує потреби дітей з вадами здоров’я та розвитку, зазначимо, що більш широкий підхід є продуктивнішим, оскільки відкриття вільного шляху до загальної шкільної освіти дітям з особливими потребами пов’язано із створенням безбар’єрного середовища у суспільному просторі у цілому. Таке середовище передбачає безперешкодний доступ до житлового фонду, закладів соціальної інфраструктури, органів державної влади, медичних, освітніх, торгових та інших закладів для дітей із порушеннями опорно-рухового апарату – наявність пандусів, ліфтів, широких дверних отворів, низкопідлогового транспорту тощо.

У середині школи безбар’єрнє середовище визначає наявність, окрім зазначеного вище, широкого проходу між партами, спеціально обладнаних туалетів, окремих штатних одиниць на допомогу вчителю (соціальний працівник, водій, асистент вчителя), кімнат для індивідуальних занять та рекреації учнів з особливими потребами тощо.

Виходячи з цього, ознакою безбар’єрного освітнього середовища виступає наявність сукупності зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об’єктів інфраструктури, що забезпечують залучення учнів з особливими потребами до звичайного шкільного життя та вільне перебування у шкільному просторі. Усе це потребує значних фінансових витрат, проте не гарантує досягнення дитиною з особливими потребами високого рівня соціальності, оскільки не є умовою достатньої якості міжособистісної взаємодії у шкільному середовищі, яка й спричиняє «включення» компенсаторних можливостей організму, забезпечує творчий розвиток особистості дитини, виступає основою вибору успішних життєвих стратегій у соціальному середовищі.

Отже, безбар’єрне освітнє середовище передбачає, окрім створення просторових можливостей доступу, дієве залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчально-виховного процесу, максимальний розвиток їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, залучення до участі в усіх можливих формах учнівської активності, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Розкриваючи цю думку, зазначимо, що для засвоєння дитиною з особливими освітніми потребами успішних життєвих стратегій необхідно створити середовище, яке спираючись на думку І. Улановської [512, с. 6], розуміємо як цілісну якісну характеристику внутрішнього життя школи, яка визначається:

- тими конкретними завданнями, які школа ставить і вирішує у своїй діяльності як по відношенню до дітей з особливими потребами, так і по відношенню до учнівського колективу в цілому;

- вибором засобів, за допомогою яких ці завдання вирішуються (до засобів належать обрані школою навчальні програми, плани (для дітей з особливими потребами унормованим є створення індивідуальних програм та планів навчання, де може враховуватися не тільки психофізична вада, а й здібності дитини); організація роботи на уроках, тип взаємодії педагогів з учнями, якість оцінок, стиль неформальних відносин між дітьми, організація позанавчального шкільного життя, матеріально-технічне оснащення школи, безперешкодний доступ до школи тощо;

- конкретним результатом: в особистісному (самооцінка, рівень домагань, тривожність, переважна мотивація), соціальному (компетентність у спілкуванні, статус у класі, поведінка в конфлікті тощо), інтелектуальному розвитку обдарованих дітей з особливими потребами, якого вона дозволяє досягти, а також у становленні визначених дослідниками (І. Курліщук, Ю. Лисенко, Т. Швець та ін. [228; 262; 540]) складових соціальності всіх учнів інклюзивної школи: когнітивної – соціальні знання, досвід; емоційно-ціннісної – соціальні цінності, якості; практично-діяльнісної – поведінка в суспільстві.

У цілому, проведений аналіз дає підстави для висновку, що чинна сьогодні у світі соціальна модель інвалідності, унормована у державних документах України, а також неосоціальна модель, що поширюється у свідомості прогресивного людства, відкривають новий шлях розвитку дітей з особливими потребами – їх інклюзію – широке включення до спеціально створеного безбар’єрного освітнього середовища навчально-виховних закладів.

Безбар’єрне освітнє середовище – це сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об’єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе включення учнів з особливими потребами до усіх ланок педагогічного процесу. Поняття «безбар’єрне освітнє середовище» є синонімічним терміну «інклюзивне освітнє середовище» і його створення виступає необхідною умовою для залучення дітей з особливими потребами до навчально-виховного процесу, максимального розвитку їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій.

Світовий та вітчизняний досвід створення освітнього середовища для розвитку соціальності дітей з інвалідністю показує, що таке середовище має відповідати таким характеристиками:

- інтегративність – виникає як сукупність зусиль різних державних структур, різних фахівців, батьків, самої дитини, громадськості тощо;

- варіативність – передбачає наявність вибору форми навчання і виховання, а також типу освітньої установи у залежності від бажання батьків, стану здоров'я і можливостей розвитку дитини на всіх етапах її становлення;

- рівнодоступність – в соціальному та освітньому середовищі не має бути «сліпих місць» – зон доступних для дітей з нормальним рівнем здоров'я, до яких дитина з інвалідністю не може отримати доступ, якщо у нєї виникне таке бажання;

- толерантність – середовище має бути дружнім у ставленні до дітей, таким, що виключає будь-які форми стигматизації дитини з питань здоров'я та передбачає ставлення навколишніх до її труднощів з розумінням.

Погоджуємося з А. Мудриком, що умови для соціального розвитку людини створюються у взаємодії індивідуальних і групових (колективів) суб’єктів у трьох взаємопов’язаних і в той же час відносно автономних за змістом та формами, способами та стилю взаємодії процесах: організації соціального досвіду дітей, їх освіті та індивідуальній допомозі їм [310, с. 106]. Отже, розвиток дитини з особливими потребами може здійснюватися в індивідуальному порядку (батьками, вчителями, корекційними педагогами, аніматорами), хоч лише у відкритому (безбар’єрному) освітньому середовищі нею набувається соціальність – здатність до взаємодії з соціальним світом, екстеріоризації власних творчих здобутків, інсайтів. Тож максимальна компенсація психофізичних обмежень, розвиток творчих здібностей, талантів, повна самореалізація та інтеграція обдарованих дітей із проблемами здоров’я у соціум є можливою лише через сприяння становленню й розвитку їх соціальності у безбар’єрному освітньому середовищі.

Підкреслимо, що розвиток інклюзивного навчання є одним із шляхів створення інклюзивного середовища у суспільстві, що, у свою чергу, потребує розбудови безбар’єрного освітнього мікросередовища в умовах середнього загальноосвітнього закладу. Розкрите вище (п.п. 3.1) соціально-педагогічне підгрунття процесів впровадження ідей інклюзії у систему освіти дає підстави для визначення структури такого мікросередовища через аналіз середнього загальноосвітнього закладу з інклюзивним навчанням як соціально-педагогічної системи.

Теоретичні погляди на соціально-педагогічну систему інклюзивної школи перебувають у стадії формування. Така система може бути охарактеризована на основі концепції А. Малько [284, с. 36-40] щодо структурної моделі соціально-педагогічної діяльності освітнього закладу взагалі, за якою визначаються внутрішня та зовнішня частини соціально-виховної діяльності закладу, які взаємодоповнюють одна одну. Ця концепція багато в чому корелює з обґрунтованим вище розумінням безбар’єрного освітнього середовища, що дає нам підстави для визначення внутрішньошкільного та зовнішньошкільного інклюзивного середовища освітнього закладу.

Обидва середовища об’єднуються спільною метою – надати всім учням, незалежно від стану здоров’я та можливостей розвитку, перспектив повноцінного соціального життя, активної участі в житті колективу, забезпечуючи взаємодію учасників групи, турботу одне про одного як членів співтовариства. Завдання інклюзивної освіти полягає в організації навчально-виховного процесу, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей; розробці системи надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами; створенні позитивного клімату в шкільному середовищі.

Інклюзивна школа є тим центром, який може надати кваліфікаційну та своєчасну допомогу дитині з особливими потребами, створює найкращі умови для її соціального розвитку. Суб’єктами соціально-педагогічної діяльності в школі виступають: соціальний педагог, заступник директора з виховної роботи, психолог, класні керівники, керівники гуртків, клубів, секцій, бібліотекар, медичний працівник, представники учнівського органу самоуправління, представники батьківського комітету тощо.

Слід відзначити, що соціальний педагог є провідним суб’єктом створення безбар’єрного середовища в інклюзивній школі як у внутрішньошкільній, так і в зовнішньошкільній діяльності; посередником між зовнішнім та внутрішнім середовищами школи. Це пояснюється тим, що від традиційних сфер діяльності, які пов'язані з аналізом та вирішенням проблем людей (психологія, соціологія, педагогіка тощо), соціально-педагогічна робота відрізняється передусім своїм інтегральним характером. У соціально-педагогічній діяльності учень розглядається як цілісний індивід, різні аспекти особистості якого слід сприймати у комплексі, оскільки лише цілісне бачення учня дозволяє здійснити ефективний соціально-педагогічний вплив на його розвиток, вчасно прийти на допомогу. А. Малько підкреслює, що важливою особливістю соціально-педагогічної роботи в загальноосвітній школі, на відміну від суміжних сфер діяльності, є її посередницький характер, до того ж цей елемент виступає не як периферійний, а як центральний [284, с.  31].

Внутрішньошкільна соціально-педагогічна діяльність полягає у: діагностуванні об'єктів соціального виховання, управлінні соціально-виховною діяльністю щодо створення сприятливого внутрішньошкільного середовища та організації позитивного впливу умов цього середовища на розвиток соціальності учнів (збагачення їх позитивного соціального досвіду, формування соціальних якостей особистості, становлення активної суб’єктної позиції); а також усуненні несприятливих чинників соціалізації, соціальній допомозі та, у разі необхідності, соціальній корекції, реабілітації і ресоціалізації учнів. Для успішної роботи з учнями інклюзивної школи соціальному педагогу, психологу, вчителям потрібно знати проблеми, з якими стикаються діти з особливими потребами та діти з рівнем здоров’я у межах вікової норми в процесі соціального розвитку в умовах інклюзивного середовища. Фізичні обмеження цієї категорії дітей з особливими потребами виявляються в ураженні опорно-рухового апарату, що обмежує або робить неможливим процес пересування і вимагає використання візків, інших допоміжних технічних засобів для пересування. Іноді ці порушення поєднуються з ураженням мовного апарату, що ускладнює процес спілкування і взагалі процес соціалізації. Важливість врахування та компенсації названих проблем у педагогічному процесі школи з інклюзивним навчанням зумовлює особливу актуальність діагностичного напряму роботи у ЗНЗ.

А. Малько, А. Мудрик, В. Овчарова та інші учені [64; 284; 310; 342] відзначають, що, окрім соціально-педагогічної діагностики, внутрішньошкільна соціально-педагогічна діяльність передбачає, здійснення соціального виховання за такими напрямами: організація життєдіяльності з метою формування гуманності, людяності, емпатійності та інших якостей і характеристик, притаманних людині з високою духовністю; соціально-педагогічна профілактика відхилень поведінки дитини від допустимих у суспільстві норм; збагачення соціального досвіду учнів, розвиток у них активної життєвої позиції тощо. А. Мудрик визначає такі складові соціального виховання дітей та молоді у виховних організаціях: освіта, допомога з розвитку індивідуальності, збагачення соціального досвіду [310].

Підкреслимо, що важливим механізмом реалізації усіх складових процесу соціального виховання виступає соціальна взаємодія його учасників, спрямована на організацію позитивного середовища школи, а соціальний педагог є одним із головних суб’єктів створення такого середовища. Таке середовище розуміємо як сукупність усіх тих педагогічних, соціальних, соціально-природних умов та обставин, які суттєво впливають на поведінку та свідомість дитини й через які здійснюється засвоєння учнем культури, розвиток соціальних якостей, формування способу життя, поведінки, системи цінностей, позитивного соціального досвіду, здатності до встановлення та підтримання соціальних контактів. Тобто під впливом середовища школи відбувається розвиток соціальності учнів.

Відзначимо, що вплив середовища школи на формування учня здійснюється лише в тому випадку і тією мірою, якою особистість сама в результаті активного ставлення до соціального середовища здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. Тому для створення такого середовища, особливо у школі з інклюзивним навчанням, велике значення має рівень адаптованості учнів, що забезпечує їх здатність до активного прийняття позитивних виховних впливів шкільного середовища. Проблеми соціальної адаптації особливо гостро відчуваються саме дитиною з обмеженими можливостями. Вони позначаються і на психічному здоров’ї учня, на формуванні його ціннісних орієнтацій, і на форми поведінки. Поява у шкільному середовищі дітей з інвалідністю, схильних до декомпенсації розвитку та поведінки, насамперед свідчить не про обмеженість ідеї інклюзивної освіти як такої, а про домінування форм пасивної соціальної адаптації або дезадаптації дітей з інвалідністю у шкільному середовищі. Вважаємо, що вирішенню та навіть запобіганню проблем дезадаптації учнів з особливими освітніми потребами може сприяти посилення соціально виховного впливу на них середовища школи та безпосередньо суб’єктів соціального виховання, створення педагогічно орієнтованої і доцільної системи сприяння особистості в оптимальній реалізації її здібностей та можливостей, в різних сферах мікросередовища, з використанням потенціалу всіх суб'єктів виховного процесу.

Шляхами створення позитивного середовища школи з інклюзивним навчанням є соціально-педагогічна діяльність, спрямована на:

- вдосконалення допомоги в адаптації дітей, особливо учнів з інвалідністю, при вступі до школи, в переході до різних ланок навчання при випуску з навчального закладу;

- посилення контролю за відповідністю засобів навчання його меті, яка має підпорядковуватися необхідності розвитку соціальності всіх учнів;

- застосування принципу диференціації у навчально-виховному процесі;

- розвитку соціально-виховуючих взаємин у навчально-виховному процесі через упровадження ідей товариськості та прихильності, принципів колективної діяльності, насичення шкільного життя ідеями, що поєднали б учнів, учнів та вчителів, педагогічний колектив та батьків;

- заходів щодо попередження та вирішення конфліктів, які можуть виникнути в учнівському колективі через не толерантне ставлення до дітей з інвалідністю;

- системи позакласної роботи у класі щодо згуртування колективу, розвитку спільних інтересів дітей, підтримки дитячих ініціатив, як умови позитивної самореалізації особистості;

- розширення та поглиблення соціального досвіду усіх учнів школи через їхню участь у спільних соціально спрямованих волонтерських справах.

Окрім зазначених вище, на основі аналізу соціально-педагогічної літератури щодо змісту діяльності соціального педагога [284; 108; 342], можемо визначити такий напрям у внутрішньошкільній соціально-педагогічній роботі як діяльність із забезпечення рівних прав усім учасникам педагогічного процесу незалежно від рівня здоров’я та можливостей розвитку. Усі заходи реалізуються у межах цього напряму виходячи з положення, що, з правового погляду дитина, у тому числі і дитина з інвалідністю, є самостійним суб'єктом права, тому на неї поширюється весь комплекс освітніх, громадянських, політичних, економічних, соціальних і культурних прав людини. Захист та охорона прав дитини реалізується на основі Конвенції ООН про права дитини за такими видами: охоронний (захист дітей, від проявів жорстокості, насильства, нетолерантного ставлення з боку однолітків; захист дитини від негуманного ставлення вчителів, співробітників школи, робота щодо корекції поведінки дітей, сприяння засвоєнню ними норм поведінки у класі та школі; соціально-правова, психолого-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю та їх родин); профілактично-виховний (виявлення та запобігання дії несприятливих соціальних, психо-біологічних, психолого-педагогічних чинників, які зумовлюють відхилення у учнів у класному мікросередовищі та в умовах школи; розв’язання проблем подальшого навчання та працевлаштування випускників з інвалідністю; надання допомоги в організації дозвілля дітей з інвалідністю, залученні їх до різного роду установ культури, спорту; соціально-правова допомога у включенні дитини з інвалідністю до школи та її подальшій адаптації); просвітницький (просвіта вчителів щодо прав дітей з інвалідністю, розповсюдження Декларації ООН про права дитини серед школярів, педагогів, батьків; проведення просвітницьких заходів із залученням різних правоохоронних соціальних інститутів для створення у школі умов для розвитку соціальності учнів, зокрема дітей з інвалідністю).

У межах проблематики інклюзивної освіти, окрім зазначених вище, має розглядатися ще один напрям внутрішньошкільної соціально-педагогічної діяльності – соціально-реабілітаційний. Зважаючи на специфіку розвитку школярів з особливими освітніми потребами, підвищені соціальні ризики, цей новий у загальноосвітньому навчальному закладі напрям соціально-педагогічної роботи потребує наукової розробки та реалізації. За характеристикою Л. Кузнєцової, соціальна реабілітація дитини з особливими потребами – це комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених дитиною суспільних зв’язків та відносин. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності [251; 471].

Аналіз наукової літератури з окресленої проблеми [42; 251; 312; 471; 541-543] дозволяє стверджувати, що неодмінною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над самовдосконаленням за допомогою порад суб’єктов соціального виховання. Особистість дитини з особливими потребами розвивається відповідно до загальних закономірностей розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. Це стосується інвалідів з дитинства з порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, комплексними порушеннями психофізичного розвитку. Такі діти підлягають під поняття дітей з особливими освітніми потребами. Але варто зазначити той факт, що діти, які мають особливості розвитку (у даному випадку тільки фізичного) і мають змогу навчатися в інклюзивній школі не мають особливих освітніх потреб. Ці діти мають збережений інтелект та функції аналізаторів (слух, зір), відзначаються нормальними потенційними інтелектуальними можливостями, творчими здібностями, амбіціями, якостями особистості, але мають порушення фізичного розвитку, а отже, гіпотетично, єдина особливість їх перебування у школі полягає у неможливості вільно долати фізичні бар`єрі, що призводить до ускладнення процесу соціальної взаємодії дитини з її оточенням.

Проте на практиці усе виглядає набагато складніше, навіть стосовно цієї найбільш перспективної у плані включення у шкільне середовище категорії дітей з обмеженими можливостями, оскільки значним бар’єром у створенні сприятливого для їх перебування у внутрішньошкільному освітньому просторі виступають стигматизуючі стереотипи, які існують у суспільстві та можуть свідомо або несвідомо транслюватися однолітками учнів, батьками, вчителями, впливати на ставлення та поведінку навколишніх, обмежувати можливості набуття та розвитку соціальності дитини.

Зовнішня соціально-педагогічна діяльність створює можливості для застосування набутих у школі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності. Окрім цього, така діяльність спрямовується на педагогізацію соціального середовища, яке оточує школярів, що покликане гармонізувати вплив різноманітних чинників соціалізації на процес цілісного становлення особистості дитини [63].

При аналізі соціально-педагогічної системи інклюзивної школи слід враховувати, що соціально-педагогічна робота виступає посередницькою діяльністю між учнем, особливо якщо це учень з проблемами здоров’я та розвитку, і соціумом. За умови більш детального аналізу посередництва можна виділити декілька напрямів його здійснення: між учнем і різноманітними структурами й установами; між учнем та вчителями і вихователями; між дитиною та батьками; між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (тренери, керівники гуртків тощо); між учнем та різними групами ровесників, молодіжними групами тощо.

У соціально-педагогічній літературі відзначається, що ефективна реалізація соціально-педагогічного посередницьтва можлива в разі дотримання таких умов: розуміння суб’єктом соціального виховання проблем учня, його здатності перейматися змістом проблеми дитини; адекватного представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем учня; наявності знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дітей та молоді; наявності знань про інструментальні можливості суміжних професій, представники яких залучаються до вирішення проблем учня; уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їх ефективне співробітництво; довіри до соціального педагога учня і тих людей, з якими у нього виникли проблеми (що досягається завдяки професіоналізму й бездоганній роботі соціального педагога) [470, с. 31, 39].

В інклюзивній школі зовнішня соціально-виховна робота здійснюється за такими напрямами: соціально-педагогічна робота за місцем проживання учнів (організація взаємодії у соціальному вихованні усіх чинників соціалізації, їх спрямування на розкриття позитивного та нейтралізацію негативного впливів середовища мікрорайону на активізацію виховного потенціалу сімейно-сусідських спільнот; залучення до соціальної реабілітації учнів з інвалідністю фахівців, що можуть надавати їм допомогу за місцем проживання); соціально-педагогічна робота з сім’ями учнів, особливо з родинами дітей з інвалідністю (допомога учням та їх батькам у формуванні навичок вирішення та подолання кризових станів; посередництво між навчальним закладом та сім'єю: допомога батькам і вчителям зрозуміти інтереси і потреби дітей в одержанні освіти і пошук способів їх задоволення в навчальному закладі; участь у складанні індивідуальних навчальних програм для дітей, які цього потребують; залучення батьків до активної участі в житті навчального закладу, збір та узагальнення інформації про становище в сім’ях учнів, які потребують соціально-педагогічної підтримки; контроль відвідування учнями навчального закладу, допомога у подоланні причин, що призводять до пропусків занять; попередження негативного або зменшення впливу середовищних чинників ризику на дітей, зокрема й у родині тощо).

У цілому, проведене нами дослідження дає підстави для висновку, що інклюзивна школа розуміється як заклад, де впроваджено інклюзивну освіту – систему освітніх послуг для дітей з різним рівнем здоров’я та розвитку через адаптацію до освітніх потреб кожного учня фізичного середовища, навчальних програм та планів, пристосування методів і форм навчання та виховання учнів, а також через широке використання чинних у громаді ресурсів батьків, фахівців, волонтерів, громадськості для створення позитивного клімату в шкільному середовищі.

Дитина з особливими освітніми потребами здатна набувати соціальність лише у відкритому (безбар’єрному) освітньому середовищі.

Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти ми визначатимемо як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, що відбувається у соціальній ситуації розвитку, пов’язаній, з одного боку, із загальними психофізіологічними та соціальними особливостями та специфічними, пов’язаними із вадами здоров’я, характеристиками учнів як певної соціальної групи, з іншого – зі специфічними умовами безбар’єрного освітнього середовища.

Безбар’єрне (інклюзивне) освітнє середовище визначаємо як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об’єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе включення учнів з особливими потребами до усіх ланок педагогічного процесу та відповідають таким характеристикам: інтегративність (об’єднання зусиль соціальних інститутів, фахівців, батьків, самої дитини, громадськості); варіативність (наявність вибору форми навчання і виховання, а також типу освітньої установи на всіх етапах розвитку дитини); рівнодоступність (відсутність «сліпих місць», до яких дитина з інвалідністю не може отримати доступ); толерантність (прихильність по відношенню до дітей з проблемами здоров'я).

Інклюзивна школа виступає у якості соціально-педагогічної системи сприяння розвитку соціальності учнів через створення безбар’єрного середовища, що має визначену структуру та передбачає реалізацію внутрішньошкільної та зовнішньошкільної соціально-педагогічної діяльності.

**3.3. Соціальний педагог – суб’єкт розвитку соціальності учнів в інклюзивній школі**

За період становлення соціальної педагогіки в Україні вже було накопичено значний досвід, зокрема пов'язаний із роботою з людьми з особливими потребами: розроблено методологічні питання соціально-педагогічної підтримки, допомоги та супроводу, визначено поняття про професійно-педагогічну культуру соціального педагога: систему знань, умінь, професійних та особистісних якостей, які має здобути та розвинути майбутній фахівець у процесі підготовки до роботи з людьми з особливими потребами; кодекс етики соціального педагога, що містить комплекс принципів та правил, якими фахівець має користуватися у професійній діяльності з людьми, що мають інвалідність; мету, функції та напрями такої діяльності тощо.

Попри досить ґрунтовну розробленість загальних методологічних основ соціальної педагогіки як науки та визначеність основ практичної діяльності фахівців в Україні, впровадження в освітню практику інклюзивного навчання визначило низку питань, які набули гострої актуальності та потребують вирішення у межах соціально-педагогічної науки. Серед таких питань: визначення ролі соціального педагога щодо розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання, його специфічних функцій в інклюзивній школі, комплексу знань та вмінь, необхідних фахівцю для успішної діяльності.

Підкреслимо, що соціально-педагогічна діяльність з людьми, що мають інвалідність, вже досить добре досліджена у соціально-педагогічній науці (О. Глоба, Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мірошниченко, П. Плотніков, Ю. Полулященко, Т. Соловйова, С. Тесленко та ін. [106; 499; 482]), не є еквівалентною тій діяльності, яку здійснює соціальний педагог в інклюзивній школі, тож спрямованість, функції, вимоги до такого фахівця є специфічними.

Зазвичай соціально-педагогічна робота з інвалідами має багато спільного з соціальною роботою, зокрема, мету, що полягає у наданні людині тих видів допомоги, яких вона потребує для задовільної життєдіяльності; об’єкт – людина з інвалідністю; засоби – соціальні акції, заходи тощо.

Ураховуючи те, що за характеристикою Л. Коваль, І. Звєрєвої та С. Хлєбік, робота соціального педагога не є тотожною поняттю «шкільна соціальна робота» [218, с. 5-6, 11], наголосимо, що діяльність соціального педагога в інклюзивній школі має більше виховний характер, ніж характер соціальної допомоги. Допомога, яку соціальний педагог реалізує у інклюзивній школі має виходити з накресленого російською вченою Н. Корнієнко положення, що без педагогічної спрямованості, без орієнтації на внутрішній світ людини і його вдосконалення, соціальна робота багато в чому знецінюється й позбавляється своєї гуманістичної основи [240, с. 5]. Ця думка, висловлюється й вітчизняними дослідниками, які розглядають шкільну соціально-педагогічну службу, працівником якої є соціальний педагог, як базову інтегративну основу в системі служб соціальної допомоги населенню, яку вони розуміють у широкому сенсі – як своєчасну діагностику, виявлення й педагогічно доцільний вплив на взаємини в соціумі, на розвиток різноманітних ініціатив, формування ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до себе, власного фізичного й морального здоров'я, до навколишнього середовища [218, с. 5-6, 11]. Отже, основне призначення соціального педагога у шкільному середовищі полягає у спрямуванні позитивних впливів цього середовища на соціальне виховання особистості учнів, а соціальна допомога, яку надає фахівець, також розуміється у виховному сенсі – як усунення дії негативних чинників на розвиток учнів у соціальному середовищі. Соціальна допомога має активний характер і спрямована на поступове створення своєрідного механізму саморозвитку, що сприяє виявленню у класному колективі взаємної турботи і взаємодопомоги, милосердя, формуванню сприятливого мікроклімату у класі та школі. Л. Коваль, І. Звєрєва та С. Хлєбік визначають у структурі соціально-педагогічної допомоги правоохоронну роботу (попередження правопорушень, соціальна підтримка різних категорій населення, соціально-реабілітаційна діяльність); психологічну діяльність (консультативно-посередницька, охорона здоров'я та пропаганда здорового способу життя, медико-реабілітаційна діяльність); профілактичну роботу (консультативно-посередницька, охорона здоров'я та пропаганда здорового способу життя, медико-реабілітаційна діяльність) [218, с. 67].

Соціальне виховання, на думку дослідників, передбачає організацію культурно-дозвіллєвої діяльності (організація діяльності дітей, молоді, сімейно-сусідських спільнот, культурно-освітня робота за місцем проживання, організація фізкультурно-оздоровлювального та культурного відпочинку, соціальна анімація), соціальне навчання тощо [218, с. 67].

Отже, залежно від характеру роботи соціального педагога у інклюзивній школі можемо визначити два основних види його діяльності (що також мають складну структуру та вміщують цілу низку дій) – соціально-педагогічну допомогу та соціальне виховання, до того ж, останнє є пріоритетним. У цілому ж, обидва ці процеси, що ініціює соціальний педагог ЗНЗ, у єдності спрямовуються на озброєння учнів соціальним досвідом, що включає в себе соціальні знання та вміння, соціальні цінності, а також розвиток певних якостей, зразків поведінки та суб’єктності, тобто – на розвиток соціальності особистості.

Це підтверджується аналізом праць учених, які, хоч і трактують поняття «соціальний педагог» дещо по-різному, погоджуються з тим, що основне призначення такого фахівця полягає у соціальному вихованні, збагаченні позитивного соціального досвіду людини, налагодженні соціальної взаємодії між людиною та її оточенням. Так, у понятійно-термінологічному словнику за редакцією І. Звєрєвої соціальний педагог характеризується як спеціаліст, зайнятий у сфері соціальної роботи або освітньо-виховної діяльності, що здійснює посередницьку роль між освітніми закладами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді як особистостей, їх благополуччя в соціумі [482]. За визначенням А. Малько, соціальний педагог – фахівець із соціального виховання, який здійснює посередницьку роль між людиною та соціальним середовищем з метою їх духовного розвитку та гармонізації їх стосунків на особовому, міжособовому та надособовому рівнях [285, с. 59-60]. Л. Міщик відзначає, що соціальний педагог є професійним працівником соціуму, фахівцем з *виховної* роботи з дітьми, їх батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому мікросередовищі та його оточенні; з підлітками, молодіжними групами та об'єднаннями, з організації культурно-дозвіллєвої, фізкультурно-оздоровлювальної, трудової, ігрової та інших видів діяльності, групового спілкування, технічного, художнього та інших видів творчості дітей і дорослого населення в соціумі [300]. Він визначається також як спеціаліст з виховної роботи з дітьми, підлітками, молоддю, дорослими, який покликаний створювати сприятливі соціальні, навчально-виховні умови для розвитку й соціалізації особистості; це фахівець, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності, що організує *взаємодію* освітніх та позашкільних закладів та установ, сім'ї, громадськості з метою створення в соціальному середовищі умов для соціальної адаптації та благополуччя в мікросоціумі дітей та молоді, їх всебічного розвитку [399].

Аналіз наведених вище визначень зокрема свідчить, що при вивченні ролі соціального педагога як суб’єкта розвитку соціальності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням, важливо враховувати, що на відміну від соціального працівника, вчителя, психолога, соціальний педагог виступає як посередник між людиною та соціальним середовищем, який має використовувати не тільки свій власний потенціал, а й можливості інших фахівців, різних соціальних інститутів задля створення позитивних умов у шкільному середовищі.

Учені підкреслюють, що провідною функцією соціальної педагогіки є функція інтегративна [218, с. 5-6], така ж функція притаманна й діяльності соціального педагога. Фахівець забезпечує інтеграцію цілеспрямованих і середовищних впливів на особистість, що розвивається, а також стимулює розвиток суб'єктної позиції людини в цьому процесі, що регулює взаємини в системі «особистість-сім'я-суспільство» [473, с. 22]. За характеристикою Н. Корнієнко, виявлення, організація та використання усього педагогічного потенціалу соціуму для стимулювання, розвитку, реалізації індивідуальних можливостей кожної особистості й складають суть соціального виховання та соціально-педагогічного підходу в усіх видах соціальної роботи з дітьми і їх оточенням [240, с. 4].

Виходячи із зазначеного вище, соціальний педагог в умовах інклюзивної освіти може виступати «менеджером» середовищних впливів на особистість учнів, який здійснює посередництво між різними фахівцями та соціальними інститутами з метою створення у шкільному середовищі умов для сприяння становленню та розвитку самої дитини, класного колективу, шкільного середовища (внутрішнього та зовнішнього) у цілому. Таке розуміння професії має бути покладене в основу практичної діяльності соціального педагога в школі з інклюзивним навчанням.

Отже, саме соціальний педагог за своїм професійним призначенням та рівнем компетентності може і має виступити провідними суб’єктом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, здатним об’єднати зусилля фахівців, батьків, учнів, їх оточення, громади для створення позитивного внутрішньо- та зовнішньошкільного безбар’єрного середовища.

На відміну від учителя, який працює в навчальному закладі і виконує, передусім, навчальну та виховну функції, соціальний педагог, окрім безпосередньо спрямованої на розвиток соціальності учнів функції соціального виховання, а також функції соціальної допомоги, має реалізувати й інші функції, що забезпечують створення, існування та розвиток безбар’єрного середовища у школі. Посилаючись на аналіз праць представників соціально-педагогічної науки (С. Архипова, Г. Майборода, О. Безпалько, Ю. Галагузова, Г. Сорвачева, Г. Штинова, Н. Заверіко, Л. Коваль, І. Звєрєва, С. Хлєбік, А. Малько, В. Никитин, Р. Овчарова, А. Рацул, А. Капська, І. Звєрєва та ін.) й нормативних документів, в узагальненому вигляді перелік функцій соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням можна визначити так: організаторська (організація спільної діяльності учнів зі звичайним розвитком та дітей з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні, професійній орієнтації та адаптації випускників з інвалідністю); діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (насамперед духовного) учня, зокрема, дитини з особливими потребами, групи, де перебуває така дитина, мікросередовища та виявлення можливих перспектив їх розвитку при збереженні сукупності соціальних впливів); попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична (приведення у дію механізмів попередження й подолання негативних впливів на учнів, зокрема, дітей з інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організація соціально-терапевтичної допомоги дітям з інвалідністю та їх сім’ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві, допомога підліткам і молоді з інвалідністю в період соціального і професійного визначення; корекція міжособистісних стосунків у класі, допомога у соціальній реабілітації дітям з інвалідністю); комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги та підтримки у процесі включення до інклюзивного навчання, організація обміну інформацією з питань соціального виховання, соціально-педагогічної допомоги та соціальної реабілітації учнів з інвалідністю, залучення добровільних помічників (волонтерів студентів, старших учнів, учителів, батьків учнів, населення мікрорайону) до ділових та особистісних контактів, спрямованих на створення безбар’єрного шкільного середовища, зосередження інформації, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами, у тому числі й медичними закладами та закладами спеціальної освіти, в роботі з дитиною-інвалідом); правозахисна (забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав усіх дітей, незалежно від стану здоров’я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів дітей з інвалідністю та їх родин); психолого-соціально-педагогічна (передбачає різноманітні види консультування та корекції міжособистісних взаємин учнів в умовах класу з інклюзивним навчанням, допомогу в соціальній реабілітації дітям з інвалідністю, сприяння подоланню психологічних труднощів, що можуть виникнути у дітей в процесі адаптації до інклюзивного освітнього середовища); соціально-медико-реабілітаційна (передбачає організацію роботи з профілактики проблем здоров'я серед учнів, надання у разі необхідності першої медичної допомоги, зокрема й дітям з різними нозологіями, просвітницька робота з класним колективом здорового способу життя, організація реабілітаційних заходів з дитиною-інвалідом); морально-гуманістична (поєднує риси всіх попередніх функцій, надає соціально-педагогічній діяльності гуманістичної спрямованості, полягає у створенні умов для спільної, заснованої на принципах колективізму діяльності учнів з різним рівнем здоров’я, формування гуманних стосунків між учителями, батьками та учнями) [2; 18; 30; 91; 109; 137; 152; 218; 285; 288; 303; 310; 319; 331; 342; 381; 388; 398; 420; 451; 470; 481-483; 553].

Зазначимо, що соціально-педагогічна робота з людьми, що мають психофізичні вади традиційно виділялася в окремий напрям. Соціальний педагог по роботі з дітьми-інвалідами [395] виконує у цьому процесі такі функції:

- забезпечувати соціально-педагогічний патронаж дітей-інвалідів шкіл-інтернатів, спеціальних та санаторних шкіл,

- сприяти взаємодії навчальних закладів, сім'ї, служб у справах неповнолітніх, соціального захисту, охорони здоров'я, центрів соціальних служб для молоді, кримінальної міліції, інших підрозділів державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, неурядових та громадських організацій з метою адаптації дитини з особливими потребами до вимог соціального середовища і створення умов для її сприятливого розвитку;

- сприяти розвитку дітей з обмеженими можливостями, поліпшенню їхнього психоемоційного стану;

- стимулювати розвиток соціальної й економічної активності дітей-інвалідів, підприємницької ініціативи, інтелектуального, трудового потенціалу;

- сприяти виявленню та розкриттю здібностей, талантів, обдарувань вихованців через їхню участь у науковій, технічній, художній творчості, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді з урахуванням медико-фізіологічних та соціально-психологічних можливостей;

- залучати різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровлювальної та інших видів роботи з дітьми-інвалідами.

Такий погляд на призначення фахівця підтверджується й аналізом офіційних вимог до нього, викладених у кваліфікаційних характеристиках соціального педагога. За Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників (пп. 13 «Педагог соціальний») завданнями та обов'язками соціального педагога зокрема є: вивчення, узагальнення та запровадження в роботу нових методик із соціальної реабілітації дітей; ведення статистичної та іншої документації щодо дітей, які потребують соціальної реабілітації: особових справ підопічних, листування з органами виконавчої влади, суб'єктами профілактично-виховної та лікувальної реабілітації, батьками; складання планів виховної та реабілітаційної роботи; здійснення посередництва між освітніми установами, сім'єю, трудовими колективами, громадськістю, організація їх взаємодії, об'єднання зусиль з метою створення в соціальному середовищі умов для всебічного розвитку дітей, підлітків як особистостей, їх благополуччя в мікросоціумі; проведення соціально необхідної роботи щодо організації спілкування дітей, молоді, дорослих у громаді за місцем проживання, мікрорайоні, сімейно-сусідських спільнотах; сприяння участі вихованців у науковій, технічній, художній творчості, спортивній, суспільно корисній діяльності, виявленню задатків, обдаровань, розкриттю здібностей, талантів; піклування про професійне самовизначення та соціальну адаптацію молоді; залучення до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровлювальної, творчої роботи різних установ, громадських організацій, творчих спілок, окремих громадян; утвердження настановами й особистим прикладом поваги до принципів загальнолюдської моралі, правди, справедливості, гуманізму, доброти, працелюбства, інших доброчинностей; підготовка дітей, підлітків до свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, толерантності; додержання педагогічної етики, виявлення поваги до гідності особистості дитини, захист її від будь-яких форм фізичного або психічного насилля, профілактика вживання дітьми та підлітками алкоголю, наркотиків, інших шкідливих звичок, пропаганда здорового способу життя [137].

Отже, посадові обов'язки, встановлені кваліфікаційними характеристиками, передбачають, що соціальні педагоги займаються соціальною реабілітацією, соціальним вихованням, захищають інтереси дітей, сприяють попередженню й подоланню негативних явищ та не толерантних взаємин у дитячому та молодіжному середовищі, надають допомогу в період соціального й професійного самовизначення та пропагують і впроваджують здоровий спосіб життя. Усе це є особливо необхідним в умовах інклюзивної освіти, де соціально-педагогічні проблеми можуть загострюватися. Підкреслимо, що штатний розклад школи з інклюзивною освітою може бути поповнений лише асистентом вчителя та соціальним працівником, що закріплюються за дитиною з особливими освітніми потребами. Отже, наведені вище обов’язки, доповнені й тими, що виникають у зв’язку з наявністю у дитячому колективі учня з інвалідністю, залишаються покладеними на шкільного соціального педагога.

У зв’язку із зазначеним вище, хочемо наголосити на необхідності введення у штат школи з інклюзивним навчанням додаткових посад соціального педагога для кожної освітньої ланки й навіть створення соціально-педагогічної служби, що поєднувала б діяльність соціальних педагогів соціальних працівників, реабілітологів, педагогів спеціальної освіти.

Виконання покладених на соціального педагога обов’язків потребує наявності в нього певних знань та вмінь, окреслених у зазначеному вище Довіднику кваліфікаційних характеристик професій працівників [137], а також у спеціальній літературі [2; 18; 30; 91; 109; 137; 152; 218; 285; 288; 303; 310; 319; 331; 342; 381; 388; 398; 420; 451; 470; 481-483; 553].

Педагогічна культура соціального педагога виступає інтегральною єдністю знань, умінь і особистісних якостей та цінностей, між яким існують певні зв'язки та відношення, котрі формуються, реалізуються та вдосконалюється у різноманітних видах соціально-педагогічної діяльності, визначаючи характер останньої. Про сформованість професійного компоненту (системи знань і системи умінь) свідчить професійна компетентність педагога, проте, при вирішенні соціальних конфліктів, завдань, ситуацій особливого значення набувають особистісні та професійні якості фахівця. Особливо особистісний компонент педагогічної культури соціального педагога є важливими в умовах інклюзивної школи, оскільки дозволяє фахівцю ефективно здійснювати професійну діяльність з розвитку соціальності учнів з різним рівнем здоров’я та можливостями розвитку.

Спираючись на наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами», відзначимо, що даний фахівець повинен мати: розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток особистості дитини як найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички проведення співбесід, інтерв'ювання, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових занять з дітьми та дорослими [395].

Особливо важливим є те, що особистісний компонент підготовленості фахівця має ціннісну складову, адже соціальний педагог в умовах інклюзивної освіти має виступати носієм відповідних цінностей. Особистісні цінності виступають істотним чинником соціальної регуляції взаємостосунків дітей, педагогів, батьків учнів, поведінки індивіда, побудови взаємин у шкільному середовищі.

Аналіз праць дослідників [92; 110; 109; 152; 218; 288; 342; 398; 470] щодо підготовки соціальних педагогів, дає підстави для твердження, що особистісний компонент є стрижневим у формуванні професійної культури соціального педагога інклюзивної школи, оскільки він зумовлює толерантне та гуманне ставлення до проблем дітей з інвалідністю та їхніх родин, культуру поведінки, педагогічний такт, сприяє формуванню суб’єктної позиції педагога, що виступає дієвим прикладом для учнів.

Посилаючись на згадані вище праці вчених, відзначимо також важливість соціального компонента професійної культури соціального педагога, що працює в умовах інклюзивного навчання, – соціальну перцепцію професії, сприйняття її суспільної значущості, престижу. Впливати на учнів, педагогів, батьків дітей, вирішувати завдання розвитку соціальності особистості соціальний педагог інклюзивного закладу освіти може лише за умов наділення його законними повноваженнями (посадою), статусом (правами), репутацією; наявності особистісних даних, людської привабливості. Окрім того, соціальний компонент професійної культури соціального педагога інклюзивної школи включає: особисту та соціальну відповідальність; загострене почуття добра та справедливості; можливості здійснювати соціальну підтримку та захист; соціальну допомогу; виявляти милосердя; почуття власної гідності та поваги до іншої людини; толерантність; ввічливість; порядність; готовність зрозуміти інших і прийти їм на допомогу; емоційну стійкість; візуальність (зовнішня привабливість людини); красномовність (уміння переконувати словом); особисту адекватність за самооцінкою, рівним домагань і соціальної адаптованості.

Указані компоненти педагогічної культури визначають гуманістичну педагогічну позицію соціального педагога інклюзивного закладу освіти, а саме, забезпечують можливість успішної діяльності з вирішення широкого кола проблем, пов’язаних з включенням до освітнього середовища учнів з особливими освітніми потребами.

У цілому, зробити такі узагальнення :

- основне призначення соціального педагога у шкільному середовищі полягає у спрямуванні позитивних впливів даного середовища на соціальне виховання особистості учнів, пом’якшення дії або усунення негативних чинників середовища у ході соціально-педагогічної допомоги;

- соціальний педагог виконує цілу низку професійних функцій (соціального виховання та соціальної допомоги, організаторську діагностично-прогностичну, попереджувально-профілактичну та соціально-терапевтичну, комунікативну, правозахисну, психолого-соціально-педагогічну, соціально-медико-реабілітаційну, морально-гуманістичну), що потребує від нього відповідних знань, умінь, ціннісних орієнтацій, професійних та особистісних якостей, соціальної компетентності;

- соціальний педагог як суб’єкт розвитку соціальності учнів у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням виступає посередником між особистістю та соціальним середовищем, який має використовувати не тільки свій власний потенціал, а й можливості інших фахівців, різних соціальних інститутів задля створення позитивних умов у шкільному середовищі для сприяння становленню та розвитку учнів, класного колективу, шкільного середовища (внутрішнього та зовнішнього) у цілому;

- соціальне виховання та соціально-педагогічна допомога, що ініціює соціальний педагог ЗНЗ, у єдності забезпечують озброєння учнів соціальним досвідом, що включає у себе соціальні знання та вміння, соціальні цінності, а також розвиток певних якостей, зразків поведінки та суб’єктності.

Питання вдосконалення можливостей посилення соціально-виховного впливу середовища освітнього закладу на розвиток соціальності дітей, інтеграції учнів з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти, шляхом теоретико-методичної розробки соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів, визначення певного інструментарію роботи соціального педагога у закладах інклюзивної освіти будуть розглянуті нижче.

**РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ** **ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

**4.1. Концептуальний рівень обґрунтування соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти**

Наведений у попередніх розділах аналіз дозволив нам визначити розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, що відбувається у певній соціальній ситуації розвитку, яка визначається, з одного боку, загальними психофізіологічними (зокрема, пов’язаними із вадами здоров’я) та психосоціальними характеристиками учнів як соціальної групи, з іншого – специфічними умовами розгортання даного процесу, що складаються у загальноосвітньому навчальному закладі, пов’язаними з упровадженням в ньому інклюзивного навчання.

Застосування системного та структурного підходів до аналізу розвитку соціальності учнів дозволяє розглянути його на концептуальному рівні обґрунтування технології як систему змін особистості у певній соціальній ситуації розвитку, а також визначити в ньому низку взаємопов’язаних та взаємодетермінованих складових: об’єкт, суб’єкт, мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, засоби, результат, які необхідно дослідити як передумову технологізації цього процесу. Отже, застосування системно-структурного аналізу до проблематики нашого дослідження дозволило розглянути розвиток соціальності учнів як систему, складові якої, подаються у схематичному вигляді (рис. 4.1), буде проаналізовано нижче.



**Рис. 4.1. Схема «Розвиток соціальності учнів як система»**

Характеризуючи об’єкт, підкреслимо, що інклюзія в освіті – процес двосторонній, оскільки передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженням та дітей зі станом здоров’я та розвитку у межах вікової норми, розширює можливості для засвоєння дітьми гуманістичних цінностей, становлення у школярів відповідних соціальних якостей та, поєднуючись, сприяє набуттю усіма учнями, незалежно від рівня здоров’я та особливостей розвитку, соціальності, як здатності до входження у соціальне середовище.

Зважаючи на те, що розвиток соціальності виникає як наслідок процесу соціального виховання, очевидно, що основним його суб’єктом виступає соціальний педагог, хоч в умовах інклюзивного навчання у ЗНЗ до соціального педагога приєднується асистент учителя, соціальний працівник, корекційні педагоги (якщо такі залучаються до занять з дитиною), добровільні-помічники волонтери (рідні дитини з особливими потребами, студентська молодь, старшокласники, що здійснюють «шефську» допомогу тощо). Велику роль у розвитку соціальності учнів відіграють і вчителі молодших класів, класні керівники та вчителі-предметники (у середній та старшій школі), шкільна адміністрація, батьки тощо.

Соціальний педагог на відміну від інших працівників школи, одночасно виступає повноцінним суб’єктом як внутрішньошкільної, так і зовнішньої діяльності в середньому закладі освіти і є посередником між зовнішнім та внутрішнім середовищами школи, а отже, саме цей фахівець може ініціювати та керувати процесами, без яких розвиток соціальності учнів ЗНЗ є неможливим, наприклад, взаємодією у системах «школа – реабілітаційний центр – батьки» або «вчителі ЗНЗ – педагоги інтернатних закладів – корекційні педагоги».

Концептуальний рівень обґрунтування технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти з точки зору системно-структурного підходу передбачає розкриття цільової спрямованості цього процесу через визначення мети та завдань його реалізації.

Мета процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти пов’язана з удосконаленням здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, а саме: можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками; як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій інших суб'єктів.

Завданнями досліджуваного процесу є: по-перше, комплексна діагностика рівня соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, а також систематичний моніторинг змін цього рівня; по-друге, створення умов у навчально-виховному процесі ЗНЗ для набуття учнями соціально значущих та соціальних якостей, удосконалення у сфері соціальних емоцій; по-третє, зумовлене розширенням соціальних знань та вмінь та становленням системи людських цінностей, осмислення дитиною себе як члена певного колективу, суспільства, визначення своїх позицій в ньому; по-четверте, напрацювання учнями різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб’єктом власної діяльності.

Системно-структурний підхід до побудови концепції технологізації досліджуваного процесу вимагає визначення принципів, що окреслюють педагогічні нормативи його здійснення.

Принципи, що регламентують процес розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, можуть бути визначені на перехресті тих принципів, що унормовують процес виховання, зокрема й соціального, та тих – що детермінують специфіку інклюзивного освітнього середовища.

Принципи виховання характеризуються у педагогіці (Б. Бім-Бад, М. Мазалова, Л. Нечепоренко, О. Петровський, Я. Подоляк, Г. Пономарьова, Т. Уракова [38, с. 24-25; 276, с. 95; 329, с. 27-28]) як основоположні ідеї або ціннісні підстави виховання людини та відображають рівень розвитку суспільства, його потреби та вимоги до відтворення конкретного типу особистості, визначають його стратегію, цілі, зміст і методи виховання, загальний напрям його здійснення, стиль взаємодії суб'єктів виховання. Отже, принципи виховання можна розглядати як віддзеркалення домінуючих у суспільстві соціальних цінностей, норм та вимог й, виходячи з цього, стверджувати, що нові гуманістичні цінності інклюзивного суспільства, пов’язані зі становленням в ньому неосоціальної моделі інвалідності, визначають також і оновлення принципів соціального виховання учнів.

Загальні принципи виховання [38, с. 24-25; 276, с. 95; 329, с. 27-28; 397]: принцип природовідповідності, культуровідповідності, гуманістичної спрямованості, а також нескінченності виховного процесу, отримують в умовах інклюзивної освіти нове розуміння. Така нова специфіка названих принципів може бути визначена шляхом аналізу закономірностей виховання учнів в умовах інклюзивної освіти, оскільки саме закономірності як стійкі, повторювані, об'єктивно існуючі у педагогічному процесі істотні зв'язки, реалізація яких сприяє забезпеченню ефективності розвитку соціальності учнів, з найбільшим ступенем достовірності відбивають зміни, пов’язані з упровадженням у ЗНЗ інклюзивного навчання. У цілому ж, інклюзивний підхід як педагогічний принцип передбачає: створення умов, за яких учні мають однаковий доступ до освіти, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах; усі учні мають можливість отримати досвід, знання, які сприяють подоланню упереджень і дискримінації щодо дітей з особливими потребами.

Важливою педагогічною закономірністю, яка зумовлює принцип природовідповідності у вихованні, виступає те, що ефективність виховного впливу на дитину багато в чому залежить від природних психо-біологічних можливостей її розвитку й виховання має відбуватися у русі цього розвитку. Тобто природовідповідність – принцип, згідно з яким усі суб’єкти соціального виховання у розвитку соціальності учнів мають спиратися на чітке розуміння та послідовне використання впливу природних чинників становлення дитини у соціальному та освітньому середовищі.

Принцип природовідповідності визначає необхідність розуміння педагогами під час організації соціально-педагогічної взаємодії у класі загальних законів розвитку організму дитини та її особистості, іншими словами, природну динаміку можливостей людини.

В умовах інклюзивної освіти при реалізації навчально-виховного процесу, згідно з принципом природовідповідності, слід розрізняти, про яку категорію учнів йде мова: дітей зі звичайним станом здоров’я або дітей, що мають відхилення у психічному, фізичному чи соціальному розвитку й, уникаючи будь-якого прояву сегрегації, створювати сприятливі умови для позитивної взаємодії усіх категорій учнів, виходячи з їх наявних та потенційних можливостей, стимулюючи явище природної, а також і соціальної компенсації. При цьому, педагогу треба пам’ятати, що різноманітність підсилює всі сторони життя людини, тому в умовах інклюзивного навчання межі можливостей природного розвитку дітей можуть бути значно розсунуті.

Принцип культуровідповідності базується на педагогічній закономірності, за якою виховання розуміється як процес, органічно пов'язаний із суспільними потребами й умовами розвитку людства. Значні зміни в житті народу зумовлюють і зміни у виховній системі, а в цілому спрямованість та зміст виховання визначається культурними традиціями та потребами суспільства. Виходячи з цього, нові пріоритети та цінності інклюзивного суспільства вимагають відповідних змін в освітньому процесі, урахування в ньому вимог неосоціальної моделі ставлення до дітей з інвалідністю.

Необхідність застосування принципу культуровідповідності в умовах інклюзивної освіти обумовлена самою природою процесу розвитку соціальності людини: людина народжується як біологічна істота, поступово засвоюючи вже наявний соціальний досвід людства, який міститься у людській культурі, й на цій основі сама стає носієм та творцем культури. Отже, людина як соціальна істота розвивається та формується для життя й самореалізації в конкретних умовах середовища життєдіяльності – в конкретній культурі, засвоюючи разом з культурою спосіб мислення, характерний для середовища його життєдіяльності.

Згідно з принципом культуровідповідності лише «справжня» освіта дитини, що здобувається незалежно від рівня здоров’я у відкритому соціокультурному середовищі, забезпечить їй гідне місце у суспільстві. Адже повноцінний розвиток соціальності дитини може здійснюватися тільки в контексті реальних взаємин, повноцінної, а не штучної, соціальної взаємодії у різних інститутах суспільства, зокрема у ЗНЗ.

Принцип гуманістичної спрямованості виховання останнім часом почав набувати усе більшого втілення в освіті, зокрема, саме впровадження інклюзивного навчання власне і є віддзеркаленням гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу сучасної вітчизняної ЗНЗ.

Згаданий принцип передбачає послідовне ставлення педагога до учня, незалежно від його можливостей, як до відповідального й самостійного суб'єкта власного розвитку. Реалізація принципу гуманістичної спрямованості виховання передбачає розвиток в учня (незважаючи на наявність чи відсутність психофізичних проблем) рефлексії та саморегуляції, формування здатності до повноцінних відносин до світу та зі світом, до себе і з самим собою; розвиток почуття власної гідності, відповідальності, терпимості; формування особистості – носія демократичних і гуманістичних відносин у колективі та у суспільстві.

Принцип гуманістичної спрямованості виховання розкривається в умовах інклюзивної освіти у вигляді низки таких положень: цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень; кожна дитина здатна відчувати і думати; кожний учень має право на спілкування і на те, щоб бути почутим; усі учні класу, як і всі люди у суспільстві, мають потребу один в одному; учні, незалежно від стану здоров’я та наявності психофізичних обмежень, потребують підтримки й дружби однолітків.

Принцип безперервного загального розвитку особистості є провідним, тому що всі інші принципи, в основі яких лежить закономірність – орієнтація на розвиток особистості, – підпорядковуються йому, забезпечуючи внутрішні і зовнішні умови його реалізації. За цим принципом виховання дійсно забезпечує позитивну динаміку усіх сторін особистості тільки якщо воно зорієнтоване на «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський), передбачає правільну оцінку та розуміння можливостей дитини, усвідомлення того, що успіхи учня з обмеженими можливостями мають оцінюватися у порівнянні з попереднім етапом розвитку, а не з рівнем розвитку інших учнів класу або віковою нормою. Спираючись на цей принцип педагогу важливо пам’ятати, що, навіть серйозно пригальмований захворюванням або психофізичним обмеженням, розвиток учнів продовжується у власному темпі, що постійно відкриває нові перспективи педагогічної взаємодії; для усіх учнів досягнення прогресу полягає швидше у тому, що вони можуть робити, ніж у тому, що не можуть.

Розглянуті вище загальні принципи виховання конкретизуються у виховній діяльності соціального педагога в школі як етичні настанови: законність – дотримання й захист прав дитини; диференційованість виховних впливів; системність; індивідуальний підхід до виховання особистості; доступність виховання; конфіденційність отриманої про дитину та її сім’ю інформації; відповідальність фахівця за дотримання етичних та правових норм.

Зміст процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання при обґрунтуванні концептуального рівня нашої технології, має аналізуватися на різних системостворювальних підставах: по-перше, виходячи з самої структури соціальності; по-друге, виходячи зі специфіки безбар’єрного освітнього середовища; по-третє, виходячи з визначення напрямів соціального виховання як процесу, що зумовлює розвиток соціальності учнів.

В обґрунтованих вище теоретичних положеннях щодо розв’язання проблеми дослідження закладено основи для концептуально обґрунтованого розгляду змісту процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти з усіх зазначених позицій. Так, соціальність визначається нами як комплексна соціально детермінована характеристика індивіда у соціумі, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію людей незалежно від рівня їх здоров’я, можливостей психофізичного розвитку, соціального стану, у структурі якої поєднуються усі складові соціального досвіду, що отримують реалізацію і вдосконалення в свідомості та поведінці особистості завдяки суб’єктності.

Отже, соціальність розглядається як набута у процесі життєдіяльності людини у суспільстві структура, наповнена соціальним досвідом особистості: соціальними знаннями, уміннями, навичками, ціннісними орієнтаціями та життєвими цінностями, соціальними якостями, емоціями, зразками поведінки, яка отримує реалізацію й соціальне втілення завдяки суб’єктності (свідомому індивідуально забарвленому володінню особистістю усім «скарбом» соціального досвіду).

Посилаючись на зазначені теоретичні положення, для обґрунтування концептуального рівня технології можемо визначити два провідних напрями розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: збагачення соціального досвіду дітей та розвиток суб’єктної позиції індивіда. Перший – передбачає збагачення соціальних знань дітей (соціальне інформування), розвиток умінь та навичок, що забезпечують здатність учнів до соціальної взаємодії, формування ціннісної сфери особистості, набуття соціальних якостей та емоцій, накопичення сталих соціально прийнятних зразків поведінки. Другий – розвиток здатності дитини бути стратегом своєї діяльності, ставити й коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно будувати плани в житті, творити та перетворювати, що визначає ступінь свободи особистості, її гуманності, духовності, життєтворчості.

Другий напрям розвитку соціальності учнів безумовно є тісно взаємопов’язаним з першим, оскільки, базуючись на наявному соціальному досвіді, передбачає володіння особистістю основними необхідними процедурами, уміннями й основами реалізації діяльностей; розуміння власної значущості для інших людей, відповідальність за результати своєї діяльності; здібність до рефлексії, потребу в ній як необхідній умові свідомого регулювання власної поведінки.

Виходячи з проаналізованих у попередньому підрозділі змін вікових особливостей розвитку соціальності учнів протягом періоду їх навчання у середньому закладі освіти при розробці концепції технологізації досліджуваного процесу, можемо стверджувати, що в молодшій школі більш актуальним є переший напрям розвитку соціальності, пов'язаний із засвоєнням дітьми основ соціального досвіду, з віком акцент зміщується на другий напрям і у старшій школі акцентовано відбувається розвиток суб’єктної позиції індивіда. Хоч слід підкреслити взаємозв’язок між цими напрямами розвитку соціальності особистості, що у будь-якому віці можуть відбуватися лише у єдності.

Іншою підставою для розгляду змісту процесу розвитку соціальності учнів, при концептуалізації технологічного підходу до вирішення завдань нашого дослідження, є ознаки безбар’єрного освітнього середовища, у якому цей процес відбувається. Поняття «безбар’єрне освітнє середовище» є синонімічним терміну «інклюзивне освітнє середовище» і його створення виступає необхідною умовою для залучення дітей з особливими потребами до навчально-виховного процесу, максимального розвитку їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій. Отже, створення такого середовища взагалі виступає своєрідною передумовою розвитку соціальності учнів.

Безбар’єрне освітнє середовище ми визначаємо як сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об’єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе включення учнів з особливими потребами в усі ланки педагогічного процесу. Інклюзивна школа виступає у даному середовищі у якості соціально-педагогічної системи сприяння розвитку соціальності учнів, що підпорядкована певній меті (створення інклюзивного освітнього середовища), має визначену структуру та передбачає реалізацію внутрішньошкільної та зовнішньошкільної соціально-педагогічної діяльності (А. Рижанова, О. Василенко [64]). Виходячи з цього, і зміст розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може бути розподілений на два напрями: внутрішньошкільний та зовнішньошкільний. Перший – передбачає як сприяння становленню взаємин у середині класу (внутрішнє мікросередовище), так і створення сприятливого для розвитку соціальності учнів середовища у школі у цілому (внутрішнє макросередовище); а другий – як формування позитивних взаємин у мікрорайоні та залучення усіх суб’єктів виховання (батьків та родичів учнів, представників громадських організацій, спеціалістів реабілітаційних центрів, педагогів інтернатних закладів, волонтерів тощо) до активної співпраці (зовнішнє мікросередовище), так і популяризацію ідей інклюзивного навчання у суспільстві, створення позитивної громадської думки, сприятливого соціокультурного простору (зовнішнє макросередовище).

Зважаючи на те, що розвиток соціальності учнів розуміється нами як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, зміст досліджуваного процесу може визначатися також і виходячи напрямів соціального виховання. Трансформуючи думку А. Мудрика про складові соціального виховання дітей та молоді у виховних організаціях [310] відносно потреб нашого дослідження, зазначимо, що соціальне виховання в інклюзивній школі випливає з трьох взаємопов’язаних процесів: освіти, допомоги у розвитку індивідуальності, збагачення соціального досвіду.

Знов посилаючись на думку А. Мудрика [310, с. 140, 116] щодо змісту даних складових, зазначимо, що соціальна освіта учнів передбачає: систематичне навчання (формальна освіта, як основна, так і додаткова) в умовах диференційованого підходу до подання навчального матеріалу та оцінювання учнів; просвітництво, тобто пропаганда і поширення цінностей інклюзивного суспільства (неформальна освіта); стимулювання самоосвіти учнів та взаємонавчання (рівне наставництво). Допомога у розвитку індивідуальності реалізується як: сприяння учням у вирішенні їхніх проблем; створення спеціальних ситуацій у життєдіяльності шкільних та класних колективів для позитивного саморозкриття усіх їх членів, а також для підвищення статусу дітей з особливими освітніми потребами, формування в них самоповаги, стимулювання до саморозвитку.

При організації соціального виховання учнів в умовах інклюзивної освіти постає найголовніше питання, що стосується особистісного розвитку дітей з особливими потребами – розвиток задатків, здібностей, індивідуальних якостей особистості дитини. Допомога у розвитку індивідуальності реалізується у роботі соціального педагога в умовах інклюзивної школи як свідома спроба сприяти людині в розвитку якостей особистості, отриманні знань, установок і навичок, необхідних для задоволення своїх позитивних потреб й інтересів у згоді із соціальними нормами та вимогами; в усвідомленні людиною своїх цінностей, установок і вмінь; у розвитку самосвідомості, в самовизначенні, самореалізації та самоствердженні; у розвитку розуміння і емпатійності у ставленні до себе і до інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття індивідуальної причетності до сім'ї, групи, соціуму; у виробленні стратегій адаптації та відокремлення в соціумі.

Створення у шкільному освітньому просторі умов для розвитку соціальності учнів передбачає насамперед збагачення їх соціального досвіду, чого особливо не вистачає дітям в умовах спеціального або індивідуального навчання. На думку А. Мудрика [310, с. 116], соціальний досвід особистості має розвиватися як комплекс різного роду умінь та навичок, знань і способів мислення, норм та стереотипів поведінки, інтеріоризованих ціннісних установок, відрефлексованих відчуттів і переживань, досвід взаємодії з людьми, досвід адаптації та уособлення, а також самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Зазначимо, що на концептуальному рівні технологізації досліджуваного процесу, як і зміст, форми, методи, засоби розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти мають визначатися, виходячи з аналізу методичних основ процесу соціального виховання, а також особливостей педагогічного процесу ЗНЗ, зокрема школи з інклюзивним навчанням.

Концептуально важливим є те, що в аспекті сприяння розвитку соціальності особистості найбільш перспективними виявляються колективні форми виховання, оскільки саме вони створюють численні ситуації соціальної взаємодії, у яких учні можуть отримати необхідний соціальний досвід, проявити суб’єктну позицію.

Соціальна взаємодія розглядається на цьому рівні розробки технології важливим механізмом набуття соціального досвіду в процесі соціального виховання учнів, тобто обмін між суб'єктами інформацією, типами та способами діяльності та спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких безумовно багато в чому має індивідуальний характер.

Взаємодія визначається у соціальній педагогіці [310, с. 141] як діалог вихователів та учнів, а також учнів між собою, зміст, характер та ефективність якого визначаються тим, які особистості в ньому беруть участь, якої мірою вони самі відчувають себе особистостями і бачать особистість в кожному, з ким спілкуються. Соціальне виховання, що відбувається у процесі взаємодії створює максимально сприятливі умови і можливості для оволодіння учнем, а особливо дитиною з обмеженими психофізичними можливостями, позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також для самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – розвитку соціальності людини.

Обґрунтовуючи концептуальні положення щодо технології розвитку соціальності учнів, слід взяти до уваги те, що традиційно основною формою навчання у школі, зокрема й з інклюзивним навчанням є урок, усталене формалізоване конструювання якого у навчально-виховному процесі школи може викликати значні проблеми в учнів, особливо тих, що мають психофізіологічні обмеження. Оскільки, окрім проблем спілкування та взаємодії у класі, основними труднощами для таких дітей, які вступили у школу, стають режим і нові соціальні норми та вимоги втіленням яких і виступає урок. Тому педагогам на уроці, особливо у період адаптації учнів важливо використовувати як провідні виховні методи додаткові моральні стимули до навчання (похвалу, заохочення тощо) і по можливості звести до мінімуму покарання, дієвим шляхом покращення соціальної взаємодії на уроці є впровадження у різних інтерпретаціях елементів колективного способу навчання.

Підкреслимо, що учні різних вікових категорій можуть значно розрізнятися за основними способами, формами та методами розвитку соціальності, що може пояснюватися зміною виду провідної діяльності на різних вікових етапах розвитку особистості. Наприклад, особливістю навчання молодших школярів виступає необхідність включення в навчальну діяльність ігор (дидактичних, предметних, спортивних тощо). За умов поступового переходу до навчальної діяльності, застосовуючи звичні для дітей методи (ігри), соціальний педагог спільно з учителем початкових класів може вдало формувати основу для майбутнього толерантного ставлення нормативних дітей до анормальних через похвалу та інші методи заохочення. Це, у свою чергу, дозволить попередити виникнення в майбутньому негативних психологічних комплексів у дітей з особливими потребами, попередити жорстоке ставлення до таких дітей однолітків. Саме за таких умов на уроці діти (нормативні та з особливими потребами) зможуть конкурувати один з одним на рівних підставах у різних формах навчальної діяльності, позааудиторної роботи та у природному спілкуванні за право бути лідером та керівником мікрогрупи. За таких умов діти будуть виявляти та розвивати соціальні якості залежно від об`єктивних соціально-педагогічних та психологічних чинників у соціально-виховних ситуаціях, створених силами класного керівника, соціального педагога та психолога.

Успішність роботи класного колективу значною мірою зумовлюється такими соціально-психологічними характеристиками, як згуртованість, сприятливий моральний мікроклімат, висока громадська й виробнича активність його членів [347]. Свідченням високої досконалості й організованості колективів є зацікавленість у результатах спільної праці, співробітництво і взаємоповага, висока взаємна вимогливість, відповідальність, схильність до саморегулювання внутрігрупових стосунків, адекватна критика помилок, висока громадська активність. Психологічний мікроклімат – домінування емоційного фону у певній соціальній групі протягом певного проміжку часу [5]. Ступінь згуртованості й психологічний мікроклімат можна підвищувати, якщо легалізувати неформальну структуру, що складається в групах, і формувати їх склад з урахуванням даних, одержаних у процесі соціометричних досліджень. У цьому випадку під легалізацією неформальних груп ми розуміємо традицію шкільного самоуправління із щорічними виборами на посади шкільного президента, парламенту тощо. Саме така традиція може відігравати вирішальну роль у процесі соціалізації дітей з особливими потребами, у розвитку їх соціальності, може відігравати роль потужного соціально-педагогічного стимулу для саморозвитку та самоактуалізації особистості дітей із звичайним розвитком та дітей з особливими потребами.

При розробці концептуального рівня технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти варто підкреслити, що особливе місце у цьому процесі посідають форми позакласної та позаурочної діяльності дитини. Педагоги-дослідники (Б. Кобзар) відзначають, що позакласна робота дозволяє поширити й поглибити знання школярів, зміцнити набуті на уроках навички та вміння, розвинути здібності дітей, задовільнити їх різнобічні інтереси, сформувати самостійність, організувати практичну суспільно корисну діяльність, дозвілля дітей [216]. Позакласна робота дозволяє збільшити час цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на учнів, що є особливо важливим для розвитку сприятливих толерантних взаємин у класі, формування соціально-цінних якостей учнів, збагачення емоційної сфери та соціального досвіду дітей з вадами розвитку.

Значення названих форм роботи у вихованні особистості школяра підкреслюють Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, Г. Пономарьова [329, с. 109]. Відзначаючи роль позакласної виховної роботи для розвитку учнів з розумовою відсталістю О. Вержиховська, наголошує, що саме в цій діяльності створюються взаємини, що сприяють формуванню моральних якостей учнів, особливо молодшого шкільного віку [72].

При цьому зміст, методи й організаційні форми позакласної роботи, зауважує В. Глобчак, менш регламентовані, ніж у навчальному процесі [100, с. 19-20]. Учитель початкових класів має можливість побудувати позакласну роботу цікаво, задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що не завжди є можливим на уроках. Позакласна робота має спільну мету і завдання із соціально-педагогічною діяльністю, їх поєднують такі ідеї, як: ідея реалістичних цілей виховання та різнобічного розвитку особистості учня, який базується на здібностях та обдаруваннях; ідея самовизначення учня – процес інтеграції окремих позитивних якостей у єдине ціле; ідея спрямування на особистість – центр усієї виховної роботи має бути спрямований на учня, а не програми виховання; ідея добровільності, щоб учитель домагався вияву в учнів інтересу, прагнення до саморегуляції природних сил, власної ініціативи й творчості у виконанні дій [217, с. 139].

На думку вчених (А. Нісімчук, О. Падалка, І. Смолюк, Т. Шпак) основними закономірностями виховної роботи в позаурочний час є: обумовленість виховання суспільними потребами та умовами життя; взаємозалежність виховання, навчання, освіти та розвитку особистості; залежність виховання від вікових та індивідуальних особливостей учня [197].

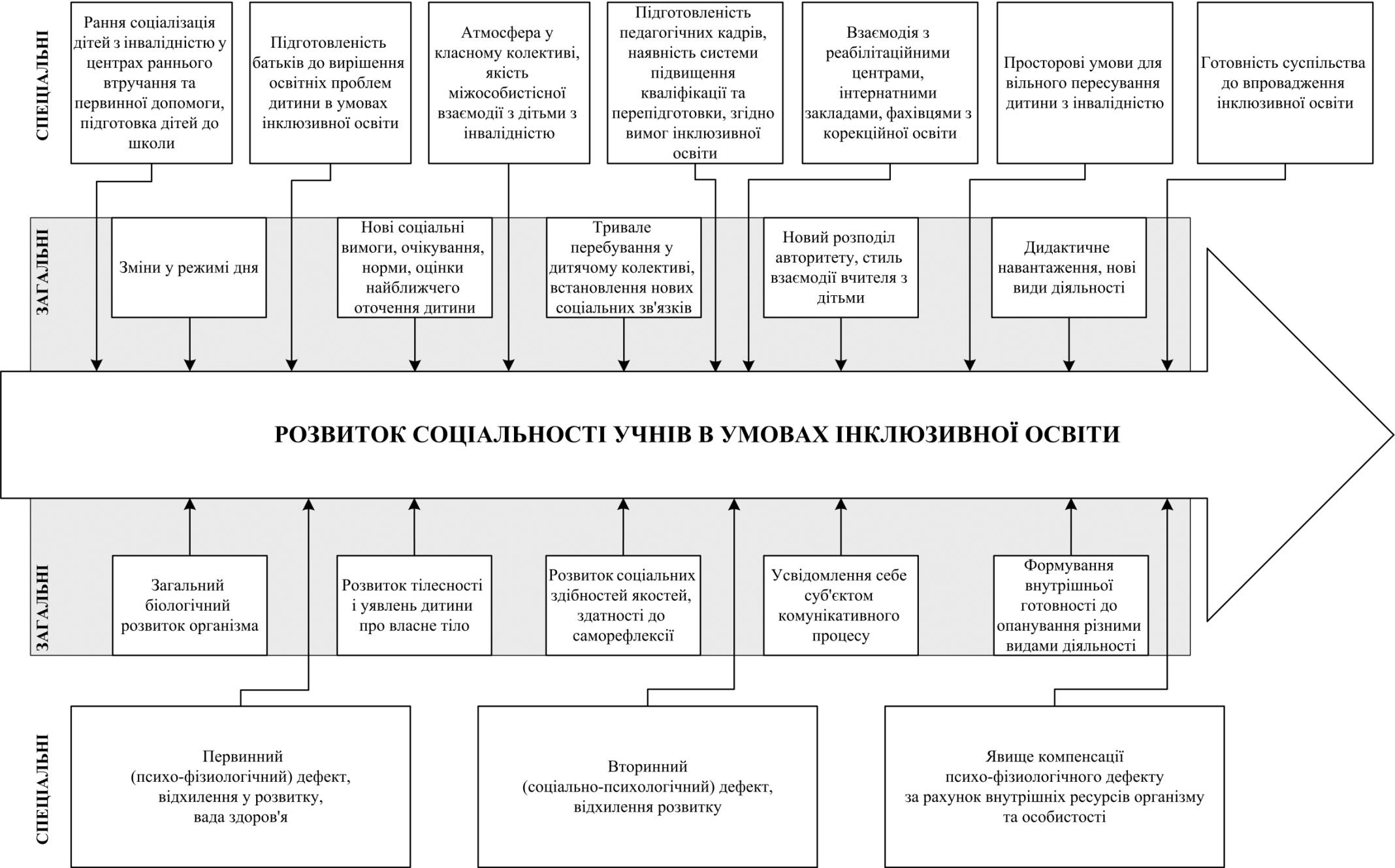
Отже, важливим положенням концепції технологізації досліджуваного процесу є визнання значного потенціалу засобів позакласної та позаурочної діяльності у збагаченні інклюзивного середовища школи для повноцінного розвитку соціальності учнів. Цей вид діяльності через різноманіття форм організації дозвілля учнів (масових – свята, акції, флеш-моби, форум-театр; групових – заняття гуртків, клубів, секцій; індивідуальних – консультування та індивідуальні заняття з обдарованими учнями) поєднує внутрішньо- та зовнішньошкільну соціально-педагогічну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі.

Розробка технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачає визначення концептуального положення щодо прогнозування результату реалізації цього процесу. Спираючись на зроблені під час попереднього теоретичного аналізу складових розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти (п.п. 2.2), можемо стверджувати, що результат досліджуваного процесу відбиває динаміку набуття дитиною здатності до соціальної взаємодії, а саме: вдосконалення соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій; базується на соціальних знаннях та вміннях, детерміноване системою людських цінностей осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій в ньому; напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб’єктом власної діяльності.

У педагогіці існує погляд (В. Безрукова) на педагогічну систему як цілісну єдність всіх факторів, що сприяють досягненню поставлених цілей розвитку людини [32, с. 94]. Отже, для повноти наведеного вище системно-структурного аналізу у межах нашого дослідження він має бути доповнений факторним аналізом, що дозволить визначити реальні рушійні сили розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

Відзначимо, що соціальний розвиток особистості є тісно взаємопов’язаним з її індивідуальним психобіологічним становленням та навпаки, оскільки, як було показано вище (п.п. 2.2) розвиток соціальності особистості народжується на перехресті процесів розвитку соціального та індивідуального, а також соціального та біологічного.

Розвиток соціальності вище було розглянуто нами як процес, що відбувається на межі й у взаємодії двох процесів – соціального та індивідуального розвитку особистості (взаємопереходу ідеальної та реальної форм, за Л. Виготським), оскільки тільки за умови їх гармонізації людина досягає найвищого розвитку соціальності – набуває можливість самостійно породжувати форми своєї поведінки (суб’єктність, за Л. Виготським), здатність до ефективної соціальної взаємодії, самореалізації у суспільстві, за рахунок внутрішнього прийняття та творчої реалізації соціальних норм та зразків поведінки, внутрішньо обумовленого прогресу соціальних характеристик особистості тощо. Виходячи з такого розуміння, можемо визначити дві загальні групи чинників розвитку соціальності учнів: ті, що впливають з середини особистості та ті, що діють ззовні. При всій умовності такого розмежування, воно є доречним, особливо коли мова йде про розвиток соціальності особистості, зміненої дефектом. Оскільки, як було обґрунтовано нами вище, практично завдання заміни або профілактики формування «дефектного» ядра особистості – патерна фізичної або психічної неспроможності, можна вирішити через організацію виховного впливу середовища на розвиток усіх компонентів особистості, що забезпечують більш тісну соціальну взаємодію та самореалізацію людини у соціумі. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти під впливом усієї сукупності визначених вище чинників схематично зображений на рис. 4.2.



**Рис. 4.2. Схема «Чинники розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти»**

Відомо, що рушійною силою розвитку є суперечність, яка й зумовлює спрямування енергетичного потенціалу чинника на певні зміни. Суперечності внутрішнього розвитку учнів в умовах інклюзивної освіти можна розподілити на загальні та специфічні.

Загальні – зумовлені динамікою внутрішньої структури особистості незалежно від стану здоров’я та педагогічних можливостей і є притаманними усім учням. Це, у першу чергу, ті суперечності, що викликані розбіжністю темпів фізичного дозрівання дитини як біологічного організму та набуття нею тілесності (самоусвідомлення дитиною власного тіла у контексті соціальних уявлень), а також внутрішньоособистісні конфлікти у площинах розвитку соціальних здібностей та соціальних якостей особистості, саморефлексії, усвідомлення себе суб’єктом комунікативного процесу та розширення можливостей спілкування, набуття можливостей опанування різними видами діяльності, які виникають на підґрунті психо-біологічного дозрівання дитини.

Аналіз усієї сукупності зазначених вище суперечностей розвитку соціальності учнів дозволяє визначити такі внутрішні загальні чинники, що діють на цей процес: психо-біологічне дозрівання дитини, що активно відбувається саме у шкільному віці, а також розвиток тілесності дитини як соціально-психологічного сприйняття власного тіла; соціальних здібностей та соціальних якостей особистості; усвідомлення себе суб’єктом комунікативного процесу та розширення можливостей спілкування; розширення досвіду у сфері діяльності.

Специфічні внутрішні суперечності розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, пов’язані особливостями конкретної соціальної групи – дітей з інвалідністю, особистість якої змінена недугою, стражданням чи обмеженням. У цьому випадку суперечність виникає між загальною внутрішньою тенденцією розвитку, закладеною в організмі та психіці дитини та неможливістю реалізації потенціалу звичним шляхом з причини наявності в неї психофізичного дефекту. З цього бачимо, що специфічним чинником, який діє на процес розвитку соціальності учня з інвалідністю є наявне в нього захворювання або психо-біологічне відхилення.

Вище нами були розглянуті особливості розвитку соціальності дітей, що мають захворювання та обмеження розвитку за різними нозологіями у межах такої типології: перший тип поєднує учнів з проблемами центральної нервової системи, обмеженням рухової активності, зниженням функцій слухових та зорових аналізаторів; другий тип охоплює дітей з ментальними порушеннями, порушеннями психічного розвитку та поведінковими розладами. Кожен із зазначених типів вирізняється загальними особливостями, хоч у межах кожного типу існують і значні варіації розвитку соціальності учнів залежно від нозології та тяжкості перебігу захворювання. При цьому, слід пам’ятати, що внутрішньо обумовлені зміни особистості дитини з інвалідністю детермінують не стільки гальмування розвитку соціальності, скільки його іншу траєкторію, а відповідно й потребу у дещо відмінних від звичного педагогічного стереотипу зовнішніх стимулах такого розвитку. У зв’язку з цим, до внутрішніх спеціальних чинників відносимо як первинний (психо-фізіологічний) дефект, відхилення у розвитку або ваду здоров’я дитини, так і вторинний (соціально-психологічний) дефект, соціально-зумовлений та внутрішньо прийнятий патерн психологічної та соціальної неспроможності, психологічні бар’єри учня, викликані його інвалідністю.

Ще одним важливим специфічним внутрішнім чинником розвитку соціальності дитини з інвалідністю, який можна визначити виходячи із суперечності між характером депривуючого впливу на розвиток соціальності дитини наявного дефекту й фактичними темпами та якістю такого розвитку, є явище компенсації. Згідно з теорією компенсації (Л. Виготський) дефект розвитку дитини необхідно розглядати не у примітивному, «арифметичному» розумінні відхилення від норми, а як самостійну, унікальну компоненту особистості, що може містити значний компенсаційний потенціал.

Узагальнюючи, визначимо такі спеціальні внутрішні чинники розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти як: захворювання або психо-біологічне відхилення (первинний та вторинний дефекти розвитку), а також явище компенсації психо-фізіологічного дефекту за рахунок внутрішніх ресурсів організму та особистості.

Зовнішні суперечності та чинники розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти також можуть бути розподілені на загальні – притаманні соціальному середовищу школи у цілому та специфічні – ті, що визначаються умовами інклюзивного навчання.

До загальних зовнішніх суперечностей розвитку соціальності учнів належать ті, що зумовлені боротьбою новоутворень внутрішнього світу дитини та вимог навколишнього середовища, неспівпаданням темпів набуття особистістю внутрішньої готовності до певних діяльності та поведінки, яких вимагає реальна соціальна ситуація (зокрема її включення до різних ланок шкільної освіти). Джерелом таких конфліктів можуть служити, зумовлені внутрішнім розвитком індивіда, зміни мотивації, емоцій, критеріїв оцінки ситуації, інтелектуальних установок, кінцевим результатом – нові внутрішні можливості соціальної взаємодії, готовність дитини до пошуку та реалізації незвичних стратегій поведінки у соціумі. Зовнішніми загальними чинниками, що діють на розвиток особистості дитини тут виступають: зміни режиму життя; нові соціальні очікування, вимоги, норми (формальні та не формальні) найближчого оточення дитини, у тому числі й дидактичне навантаження, навчальні вимоги та навчальні оцінки; необхідність тривалого перебування у дитячому колективі, встановлення нових соціальних зв’язків; новий розподіл авторитету (необхідність виконувати вимоги вчителя, пізніше – різні вимоги вчителів-предметників); необхідність опанування незвичними видами діяльності.

Серед зовнішніх спеціальних суперечностей слід відзначити неузгодженість потреби у підготовці (насамперед у контексті розвитку її соціальності) дитини з особливими потребами до школи та відсутністю системи такої підготовки. Зазначимо, що існуючі у нашій державі умови щодо ранньої соціалізації дітей з проблемами здоров’я, часто зумовлюють ситуацію, коли дитина з особливими потребами маючи потенційні можливості навчатися у звичайному загальноосвітньому закладі, стикається з проблемою психологічної та соціально-педагогічної неготовності до навчання у класному колективі. У соціальному плані це зумовлюється тим, що при загальному інтересі держави до проблем дітей-інвалідів, питання раннього інтенсивного розвитку, первинної підготовки до інклюзії дитини в освітнє середовище не тільки не вирішуються, а й майже не обговорюються на державному рівні, надто повільно розробляються засоби соціально-педагогічної та медико-психологічної роботи з ними, центри допомоги таким дітям та їхнім сім’ям, так саме як й інклюзивні дитячі дошкільні заклади тільки починають створюватися.

Із зазначеної суперечності можемо виокремити важливий зовнішній спеціальний чинник, потенціал якого нині у нашій країні є недостатньо використаним – рання соціалізація дітей з інвалідністю у центрах раннього втручання та первинної допомоги таким дітям та їхнім сім’ям, а також залучення дітей з інвалідністю до мережі дитячих дошкільних закладів й попередня підготовка до школи.

У нашій країні з проблемами підготовки хронічно хворої дитини до навчання у ЗНЗ або інтернатному закладі, підготовки її до життя стикається, насамперед, сім’я, яка не має належної психолого-педагогічної та соціально-педагогічної підтримки з боку держави. На нашу думку, часто саме неспроможність сім’ї грамотно вирішити ці проблеми викликає погіршення стану дитини, сприяє виникненню у неї психолого-педагогічних обмежень у навчанні в загальноосвітній школі та може призвести до її повної інвалідизації з подальшим її виокремленням з суспільного життя. Це пов’язано з тим, що психолого-педагогічна підготовленість батьків (і не тільки батьків учнів з інвалідністю) є одним із важливих зовнішніх спеціальних чинників, що діють на процес розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

Вище нами було обґрунтовано, що ознакою безбар’єрного освітнього середовища виступає наявність сукупності зовнішніх та внутрішніх просторових умов, об’єктів інфраструктури, що забезпечують залучення учнів з особливими потребами до звичайного шкільного життя та вільне перебування у шкільному просторі. Зазначене може розглядатися як один із зовнішніх спеціальних чинників розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної світи.

Разом з тим, створення безбар’єрного середовища не вичерпується лише просторовими умовами для дітей з інвалідністю. Зважаючи на специфіку розвитку школярів з особливими потребами, підвищені соціальні ризики, пов’язані із входженням до суспільства, негативні впливи навколишнього середовища, а саме: можливість проявів не толерантного ставлення до них з боку однолітків, емоційна депривація, відсутність обмеженість ресурсів для побудови конструктивного діалогу та соціальної взаємодії із старшими учнями, можемо визначити суперечність між наявністю соціальних та освітніх обмежень дитини з інвалідністю та нерозумінням об’єктивного характеру цих обмежень з боку однолітків. Зважаючи на це, важливим зовнішнім спеціальним чинником розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти виступає сприятлива атмосфера у класному колективі, відсутність стигматизуючої поведінки з боку однолітків.

Гармонійна педагогічна взаємодія у дитячому колективі забезпечується наявністю кваліфікованих вчителів, здатних до творчого підходу до педагогічної діяльності, а також системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти, що також виступає зовнішнім спеціальним чинником розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

Підкреслимо також значення для розвитку соціальності учнів особистості педагога, особливо вчителя молодших класів, який в умовах інклюзивної школи виступає провідним суб’єктом створення для дитини сприятливого безбар’єрного середовища. Оскільки, як відзначається у збірці «Спілкування та формування особистості школяра» за редакцією О. Бодальова, саме він надає перші знання, виховує любов дитини до школи, навчання, віру у власні можливості та здібності. Перший учитель зобов’язаний створити емоційну комфортність перебування дитини у школі, забезпечити її захищеність, проявити інтерес до кожної дитини [151]. Психологи (О. Бодальов, Я. Коломинський, В. Ляудіс) відзначають, що саме стиль взаємодії вчителя та класу опосередковано формує особистість молодших школярів [151]. Ця проблема є особливо актуальною на початковому етапі навчання в інклюзивній школі, тому що вчитель в умовах освітнього середовища найбільш помітно впливає на подальший розвиток соціальності дитини. Серед трьох видів взаємодії в системі «вчитель – учень» (колегіальний, директивний, нейтральний) [221] – колегіальний – спрямований на організацію активної та творчої діяльності учнів, демократичне спілкування, є найбільш сприятливим для розвитку соціальності дітей. При такій взаємодії кожен учень виступає як співучасник інтелектуально-колективної діяльності. З боку педагога в процесі взаємодії спростежується: доброзичливість, стриманість, орієнтація на учня та колектив. При директивному виді взаємодії активність учня гальмується категоричною манерою спілкування з боку вчителя, негативними емоційними формами впливу. У такій взаємодії учень не проявляє активності, його дії, як правило, регулюються дорослим. Нейтральний вид взаємодії характеризується доброзичливо-нейтральними взаєминами, які не сприяють активізації діяльності учнів і мають індеферентний характер.

Отже, для формування позитивного соціально-педагогічного мікроклімату в класі, сприяння розвитку соціальності провідне місце відводиться особистості вчителя та його стилю взаємодії з дітьми.

Проте часто дитина з особливими потребами, потрапляючи до школи, потребує для успішного розвитку соціальності не тільки просторових умов та педагогічного впливу і, навіть не соціально-педагогічної допомоги, а реабілітаційних та ресоціалізаційних заходів, що найбільш ефективно реалізуються завдяки співпраці школи з центрами медико-соціальної реабілітації. На жаль, систематичного, тісного, налагодженого взаємозв’язку між ЗНЗ та реабілітаційними закладами для дітей з інвалідністю в Україні майже не існує, що також впливає на розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти й створює відповідну суперечність. Виходячи з цього, важливим чинником дія, якого здатна зумовити розв’язання цієї суперечності є наявність системи взаємодії школи з центрами медико-соціальної реабілітації, обміну досвідом з інтернатними закладами, фахівцями з корекційної освіти учнів.

Взагалі ж, зазначені вище суперечності випливають з однієї глобальної – між об’єктивною необхідністю розвитку соціальності дітей з обмеженими можливостями у контексті включення їх до соціального середовища та недостатньою готовністю нашого суспільства до інтеграційних процесів. У зв’язку з цим, важливим чинником розвитку соціальності учнів є готовність суспільства до впровадження інклюзії (зокрема, наявність інститутів готових популяризувати і реалізовувати відповідні соціальні проекти: місцевої влади, громадських організацій, ЗМІ).

У цілому ж, до зовнішніх спеціальних чинників розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти відносимо: ранню соціалізацію дітей з інвалідністю, залучення їх до мережі дошкільних закладів освіти; психолого-педагогічну підготовленість батьків до вирішення освітніх проблем дитини; атмосферу у класному колективі, відсутність стигматизуючої поведінки з боку однолітків; створені у середині школи та на прилеглих територіях безбар’єрні просторові умови, можливості для дитини дістатися до школи; наявність кваліфікованих педагогічних кадрів (зокрема асистента вчителя) та системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів згідно з вимогами інклюзивного навчання; наявність системи взаємодії школи з центрами медико-соціальної реабілітації, обміну досвідом з інтернатними закладами, фахівцями з корекційної освіти; готовність суспільства до впровадження інклюзії (наявність інститутів, готових популяризувати й реалізовувати відповідні соціальні проекти місцевої влади, громадських організацій, ЗМІ).

Зазначимо, що в реальності розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти під впливом усієї сукупності визначених вище чинників безумовно відбувається не лінійно, як зображено на наведеному вище (С. ???), рисунку 4.2 а за законами самоорганізації, нелінійності, нерівноважності, біфуркаційних змін, тому його динамічні характеристики мають встановлюватися із використанням синергетичного підходу, який відкриває нові можливості для глибшого пізнання таких складних, нелінійних, відкритих систем, як суспільство, різних його підсистем, у тому числі й освіти.

Щоб застосувати синергетичний (у деяких джерелах системно-синергетичний [541, с. 94]) підхід до аналізу процесів, що відбуваються в освіті (зокрема розвитку соціальності учнів), необхідно визначити, наскільки розглянута вище система розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може бути розкритою як синергетична, така, що відповідає певним характеристикам: є відкритою, самоорганізованою, нелінійною.

Наведений вище аналіз досліджуваного процесу з позицій системного підходу доводить, що розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти можна вважати системою, тобто розглядати як сукупність взаємопов'язаних елементів, відокремлену від середовища та взаємодіючу з ним, як єдине ціле. А розвиток соціальності учнів є системою відкритою, оскільки, по-перше, в ній постійно йде процес обміну соціальним досвідом (у тому числі й тим, що був отриманий поза межами даної системи) між учителем і учнем; по-друге, під впливом соціально-економічних змін, нових потреб держави та суспільства постійно трансформується освітній процес, зокрема й зміст освіти, який забезпечує формування в учнів картини світу, а отже, результат освітнього процесу завжди є відмінним від задумів його учасників (нелінійність процесу та результату трансляції з базових знань і вмінь про світ); по-третє, інформаційний простір, що постійно збільшується виводить систему зі стійкої рівноваги, створюючи значну конкуренцію загальноосвітній школі як основному шляху розвитку соціальності молодого покоління.

Зазначимо, що дана система є не тільки відкритою, а й неврівноваженою, що власне й випливає з того факту, що інклюзивна освіта в нашій країні є явищем новим і не усталеним, і перебуває у стані становлення. Значна кількість пов’язаних зі становленням інклюзивної освіти в нашій країні процесів є спонтанними, такими, що виникають мимовільно та педагогічно не керуються (батьківський рух «за» та «проти» інклюзії; прихована та зворотна інклюзії; самоосвіта вчителів; інтеграція навчальних закладів та реабілітаційних центрів тощо).

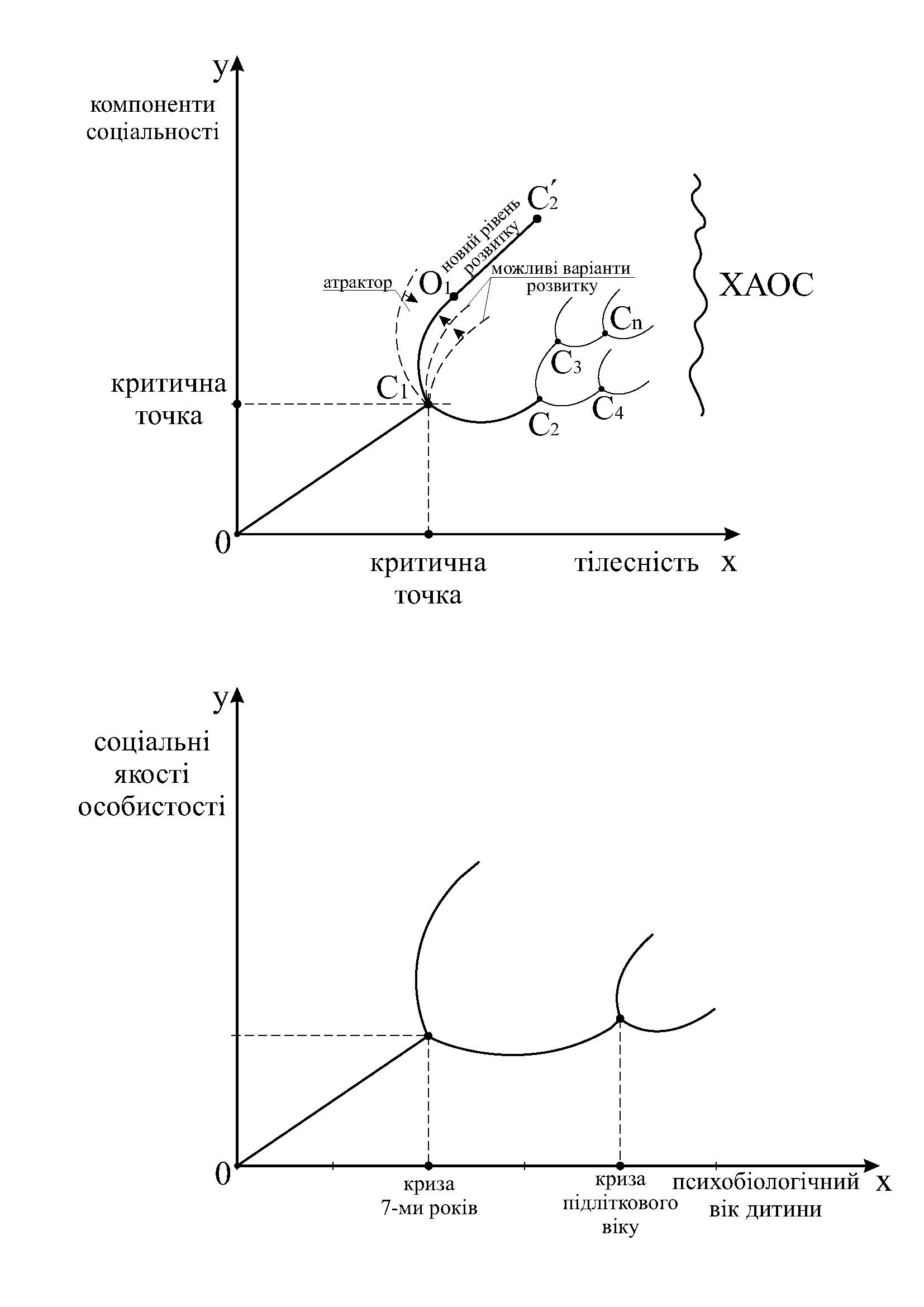
Проте за законами синергетики як відкрита неврівноважена система розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти має властивість самоорганізації, тобто тенденцію поступового підкорення усіх супутніх процесів (у тому числі, й спонтанних, хаотичних) вимогам педагогічної взаємодії у середині педагогічної системи та її розвитку у цілому й випливає з об'єктивних передумов її саморуху. Це дозволяє зрозуміти, що зовнішні, не керовані впливи середовища можуть виступати механізмом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, забезпечуючи самоорганізацію й самобудову структур соціальності, видалення зайвого. Окрім того, за синергетичним підходом, джерелами самоорганізації розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти можуть виступати не тільки зовнішні впливи енергії, інформації, речовини, а, насамперед приховані внутрішні ресурси, наприклад, компенсаторні можливості, особистості.

Отже, розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти залежить від безлічі різних, іноді не прогнозованих, не керованих, мінливих, впливів, які неможливо повністю регламентувати, а тому апріорі може розглядатися як нелінійний й асиметричний.

Як нелінійна система розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може отримати багатоваріантний розвиток як у сенсі різноманітного розгортання процесу, так і у вигляді варіативного результату. Взагалі в освітньому середовищі багатоваріантність означає створення умов для індивідуального пошуку кожним суб’єктом бажаного напряму розвитку, стимулювання самостійності вибору й прийняття відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху. Конкретизуючи, зазначимо, що для умов інклюзивної освіти, нелінійність розвитку соціальності учнів полягає в можливості пройти індивідуальну траєкторію освіти за власним темпом навчання й засвоєння соціального досвіду, досягти різного (в ідеалі – максимально доступного для дитини) рівня освіченості та соціального розвитку, а також обрати за власним уподобанням тип навчального закладу, навчальні дисципліни та педагогів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби та методики розвитку, творчі завдання, мати можливість сполучати навчання з реабілітацією, що є особливо актуальним, коли мова йде про навчання учнів з особливими освітніми потребами.

Із зазначеного вище бачимо, що розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може розглядатися з погляду синергетичного підходу як відкрита система, здатна до самоорганізації, що розвивається нелінійно під впливом численної кількості зовнішніх та внутрішніх впливів та взаємозв’язків системи з середовищем. Аналітичний розгляд таких впливів, що допоміг би змоделювати близьку до реальності картину розвитку соціальності учнів, є настільки складним й кропітким, що виявляється фактично неможливим, а викладені вище результати факторного аналізу не дозволяють повністю пояснити нелінійний характер такого розвитку (наявність точок біфуркації, зон атракції). Спростити завдання дозволяють можливості синергетичного підходу щодо редукції складної системи до систем більш простого рівня (підсистем), використання при аналізі не усіх параметрів та чинників системи, а тих, що є визначальними.

Так, у системі, яку ми досліджуємо, виокремлюємо декілька таких важливих підсистем, найважливішою з них є власне особистість учня у процесі розвитку соціальності, іншою, наприклад, – система інклюзивної освіти. При аналізі зазначених підсистем можемо враховувати низку параметрів, що відбивають їх динаміку. При чому, продуктивним є співставлення швидкоплинного параметра з тим, що змінюється більш повільно й виступає параметром порядку. Так, наприклад при вивченні першої підсистеми, ми можемо оцінити розвиток соціальності учнів через співвідношення різних параметрів (чинників), серед яких параметром порядку виступає рівень фактичного психобіологічного розвитку (віку) дитини. На цій основі ми одержуємо декілька точок біфуркації, що співпадатиме зі «складними» віковими періодами, пов’язаними, наприклад, з входженням учня у підлітковий вік. У цих точках лінійний розвиток дитини змінюється й виникає декілька варіантів його подальшого розгортання (рис.4.3).



**Рис. 4.3. Схема «Вплив криз психобіологічного розвитку дитини на формування в неї соціальних якостей: синергетичний підхід» як приклад параметричного спрощення вивчення системи розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти**

При аналізі підсистеми розвитку інклюзивної освіти у якості параметра порядку може розглядатися динаміка прийняття відповідних нормативних документів, а як інші параметри можуть відбивати, наприклад, зміни у змісті освіти, рівні підготовки вчителів, створенні просторових умов для інклюзії тощо.

При такому синергетичному моделюванні слід пам’ятати, що, як відзначає А. Шевцов, синергетика і нелінійна теорія за своєю суттю та ґенезою є суто математичними моделями навколишнього світу. Застосування ж математики до так званих людиновимірних систем, соціальних та антропологічних, безумовно утруднено як складністю таких об’єктів, так і їх «суб’єктністю», пов’язаною зі свободою їх волі [541, с. 96]. Проте, знову беремо до уваги думку А. Шевцова, і зазначимо, що евристичність синергетики виявляється навіть при метафоричному застосуванні понять та образів нелінійних математичних моделей та методів [541, с. 96].

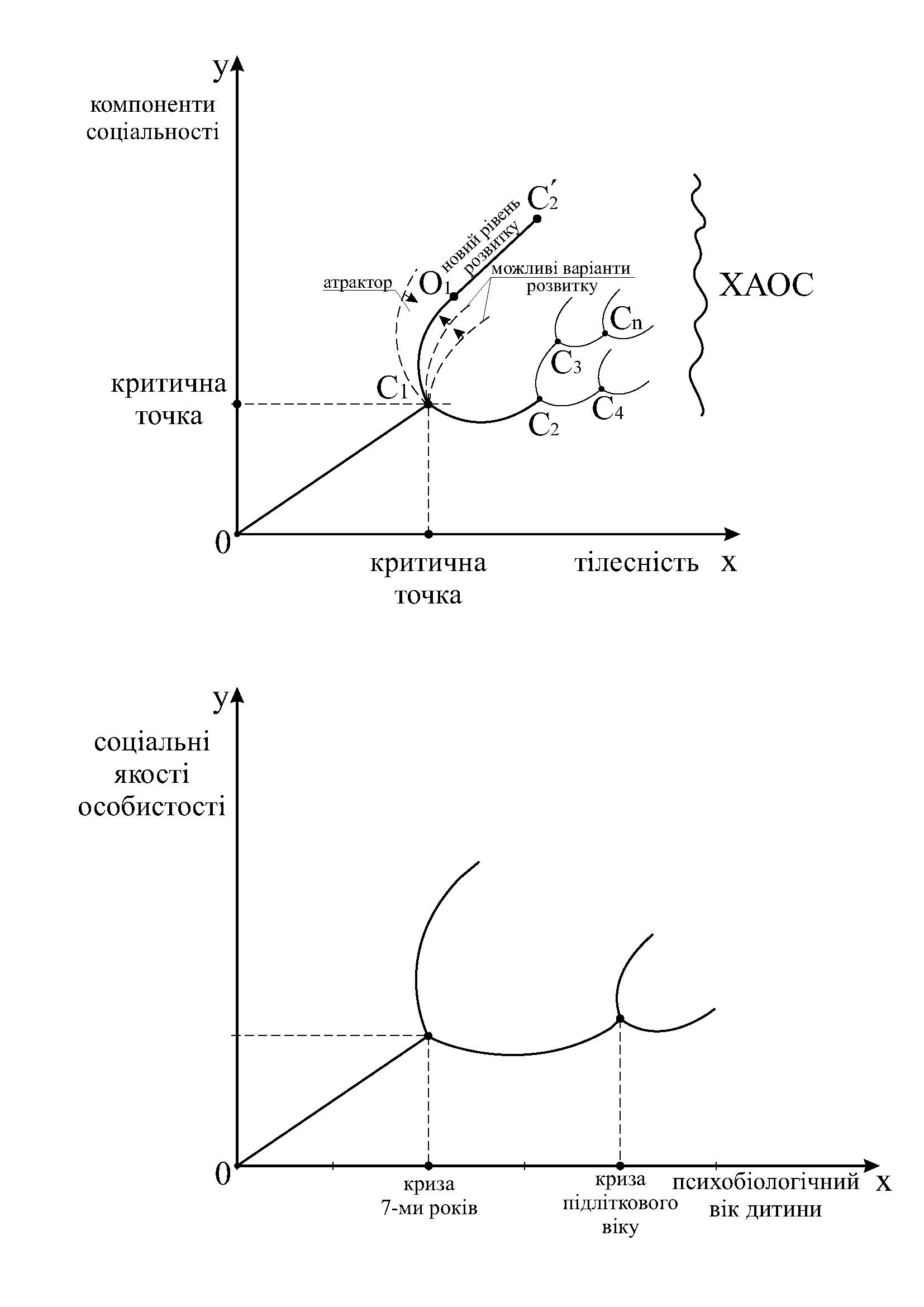
Отже, при визначенні підсистем розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, а також при розгляді можливостей їх параметричного вивчення, ми не претендуємо на математичну точність, ставлячи завдання іншого порядку – унаочнення можливостей нелінійного розвитку соціальності особистості, що є можливим, вірогідним та навіть прогнозованим, особливо якщо мова йде про розвиток дитини з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти.

Підкреслимо, що ключовим моментом у прогнозуванні є такий компонент соціальності особистості як тілесність. Інтерпретуючи згідно з принципами синергетики ідеї Л. Виготського, можемо стверджувати, що головний вектор розвитку тілесності людини збігається з центральною лінією розвитку будь-якої соціально-психічної функції й виступає як перетворення тілесності в універсальний символ і знаряддя соціального життя. Узагалі, обґрунтоване Л. Виготським, уявлення про тілесність як явище культурно-історичне й динамічне, за оцінкою сучасної дослідниці П. Тищенко, дозволяє подолати «колекціонуючий» характер психосоматичних досліджень, поєднати у загальну концептуальну схему онтогенез тілесності і актуалгенез психосоматичних розладів [504, с. 243-253]. На підтвердження визначної ролі тілесності для побудови синергетичної моделі розвитку соціальності особистості можна навести й твердження Г. Аріної, що тілесність вбудовується у загальний хід психічного розвитку як необхідна умова та інструмент, і подібно до будь-якої психічної функції, знаходить знаково-символічний характер, «культурну» форму [15]. І якщо потенційний план розвитку людини може бути змодельований як «детермінований» хаос, що потенційно містить у собі усі можливі траєкторії її розвитку [541, с. 99], а реальна актуалізація певної траєкторії розвитку соціальності учня залежить від багатьох чинників, у тому числі цілеспрямованих соціально-виховних впливів, тілесність виступає одним з визначальних параметрів порядку, що дозволяє оцінити та спрогнозувати реальний напрям розвитку соціальності особистості.

Згідно з нашим підходом, набуття суб’єктивного соціально-психологічного досвіду індивіда, що відбувається в умовах нагромадження інформаційних потоків, у процесі взаємодії з різними групами людей та соціумом у цілому, з усією різноманітністю його соціокультурних надбань, відіграє важливішу роль в актуалгенезе психосоматичних розладів та визначає процес «соціалізації тілесності» (набуття біологічною природою людини соціально-психологічного сенсу). Це положення дозволяє пояснити деформації розвитку соціальності дітей з проблемами здоров’я не лише наявністю об’єктивних психофізичних обмежень організму, а й отриманням дитиною у процесі набуття індивідуального життєвого досвіду інвалідності як історично та культурно сформованого негативного соціального конструкту.

Посилаючись на визначену ідею, за допомогою синергетичного підходу ми можемо простежити взаємозв’язок між двома визначеними вище підсистемами розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. Для цього, подамо розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти у вигляді співвідношення між двома динамічно змінюваними параметрами: тілесністю (параметром порядку) та компонентами соціальності (соціальні здібності, якості; здатність до спілкування, самоусвідомлення, соціальний досвід, соціальні цінності; рівень засвоєння соціальних дій) (рис.4.4).

За логікою лінійного мислення між даними параметрами, що є досить стабільною системою, існують жорсткі причинно-наслідкові зв'язки, отже поступальний розвиток соціальності має характер лінійної залежності (пряма О-С1 на рис.4.4). Застосовуючи синергетичне мислення, бачимо, що існування такої стабільної закритої системи суперечить законам реального життя, оскільки розвиток соціальності особистості не може відбуватися довільно, а потребує «розсіювання» певного виду енергії. Позбавлена зовнішнього джерела енергії така система припиняє своє існування. А тому її лінійний розвиток може бути лише тимчасово стабільним й обов’язково приводить до виникнення критичних точок (точок біфуркації), однією з яких є точка С1 (рис.4.4), де система під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників втрачає свою сталість.



**Рис. 4.4. Нелінійна схема розвитку соціальності особистості**

З формального погляду втрата системою стабільності й перехід в інший режим функціонування може розглядатися як негативний факт, що веде до руйнування системи. Проте, з погляду синергетики, наявність одноразових біфуркацій має й певний сприятливий вплив на стійкість системи та її розвиток, забезпечуючи перехід від одного стабільного стану до іншого, іноді набагато вищого порядку. У будь-якому разі такі зміни в існуванні системи розвитку соціальності учнів є нормальними та здатні забезпечити її гнучкість і відповідно підвищити адаптаційні можливості у нових умовах функціонування.

Спираючись на думку А. Гальчинського, можемо стверджувати, що, досліджуючи розвиток соціальності учнів як здатну до саморозвитку систему, треба враховувати конструктивну функцію фази біфуркації, її інноваційну роль. Учений підкреслює, що саме у фазі біфуркації система прагне подолати консервативну однорідність. У процесі біфуркації в системі виникають «інноваційні сигнали у вигляді флуктуацій». Завдяки таким сигналам система набуває здатності «прощупувати» можливості нестандартних трансформацій [93, с. 11].

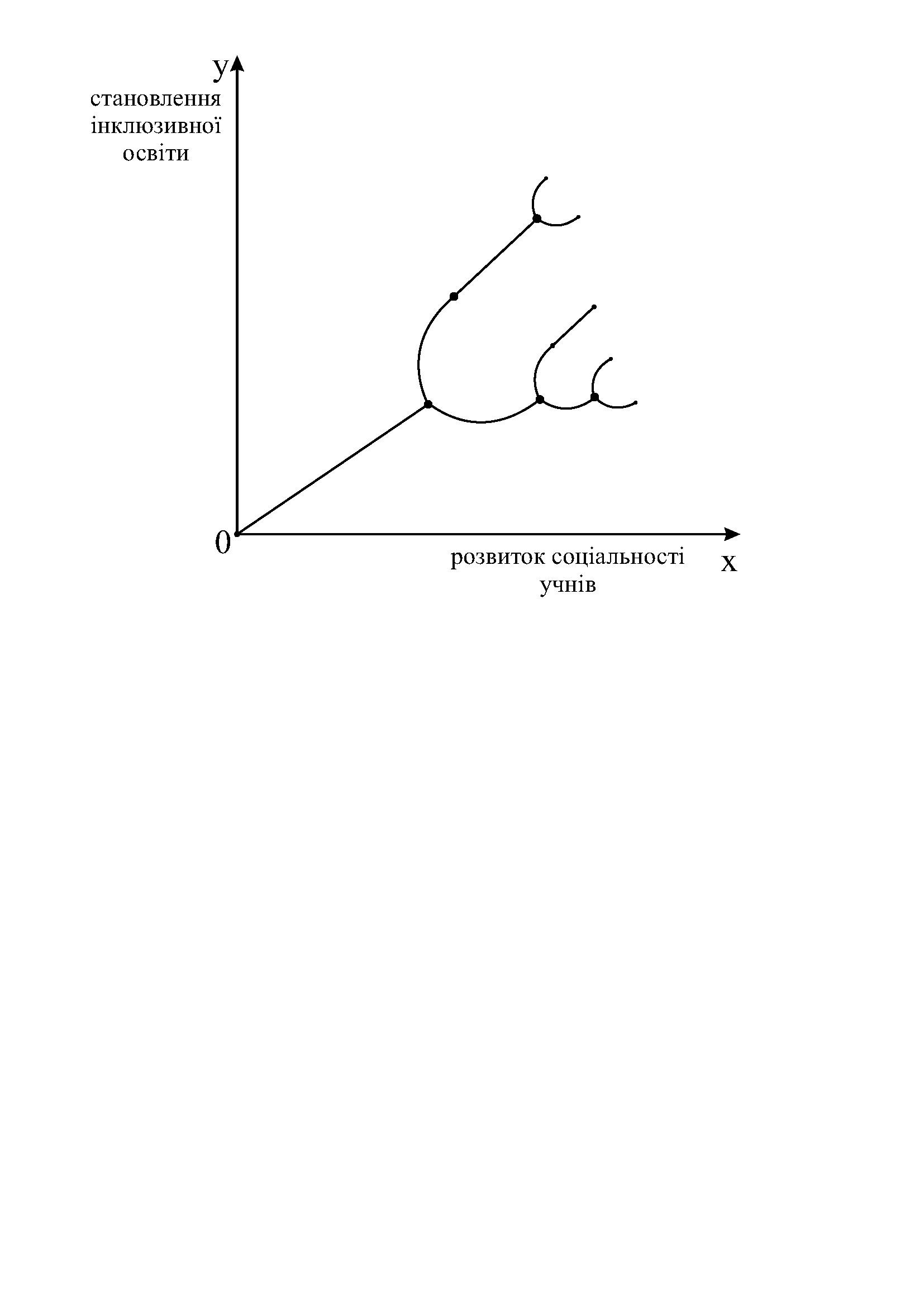
Енергія флуктуацій пов’язана із дією сукупності чинників, як внутрішніх, так і зовнішніх, що впливають на систему (тобто на розвиток соціальності учнів), ті з них, що у певний момент розвитку є найбільш енергетично насиченими створюють атрактор – одну з можливих траєкторій або станів системи, біля яких відбувається реальний розвиток подій, за характеристикою М. Моісеєва, вони ніби «притягують» близькі з можливих (віртуальних) траєкторій [301, с. 41]. Відносно проблематики нашого дослідження атрактори можуть розглядатися як шляхи найбільш вірогідного розвитку соціальності учнів, що накреслюються у критичних точках такого розвитку.

Як і, власне, точки біфуркації розвитку соціальності учнів, атрактори можуть бути прогнозовані і їх потенціал використаний з метою сприяння кращому функціонуванню системи на новому рівні лінійного розвитку (пряма О1 – С2` на рис.4.4). Виходячи з цього, виділення атракторів досліджуваної системи, що співпадають з цілями соціального виховання, значно спрощує досягнення цих цілей. Основним виховним завданням у такому разі стає сприяння флуктуаціям, що виводять систему у зону дії бажаного атрактора, завдяки чому система продовжить стабільно рухатися у необхідному напрямі, незважаючи на вплив негативних факторів (шлях від С1 до С2` на рис.4.4). Підкреслимо, що для розвитку соціальності дітей з інвалідністю у якості провідної флуктуації, яка здатна «підштовхнути» розвиток соціальності учнів на новий, більш прогресивний рівень, необхідно розглядати становлення у нашому суспільстві ідей та практики інклюзивної освіти.

Нехтування можливістю сприяти прогресивному руху системи у точках біфуркації, особливо у випадку, коли мова йде про розвиток соціальності дитини з особливими освітніми потребами, може призвести до іншого шляху розгортання подій, коли у системі послідовно виникає каскад біфуркацій (крива С1 – С2 та біфуркації типа «вилки» у точках С2,С3,С4... Сn на рис.4.4), вона втрачає сталість, переживаючи системну кризу та перетворюється на іншу систему, яка частково або повністю втрачає зв'язок з попередньою (тобто під час такої кризи можуть бути втраченими накопичені раніше соціальні знання, уміння, досвід тощо).

Зазначене вище демонструє значення для розвитку соціальності особистості умов інклюзивної освіти, оскільки саме інклюзивний погляд на розвиток соціальності дітей з інвалідністю як на здатних до повноцінної, хоч і своєрідної соціальної самореалізації, може розглядатися як визначна флуктуація (особливо під час досягнення дитиною шкільного віку), здатна сприяти стабілізації системи й подальшому набуттю учнем здатності до соціальної взаємодії, інтеграції у суспільство.

Можемо припустити, що динаміка розвитку двох виокремлених вище підсистем – підсистеми розвитку соціальності особистості та підсистема становлення інклюзивної освіти – може розглядатися як взаємозалежна: чим досконалішою є система інклюзивної освіти, тим більш вірогідним є те, що система розвитку соціальності учнів буде рухатися у точках біфуркації по атрактору, який сприятиме її виведенню на прогресивний рівень сталого розвитку. Така залежність, виражена графічно (рис. 4.5), також має нелінійний характер й проходить певні кризові точки. Проте відзначимо, що в цілому, зображена на рисунку динаміка становлення системи розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, при всій умовності теоретичних побудов, досить об’єктивно відбиває той факт, що розбудова інклюзивного суспільства, розширення можливостей для навчання дітей з інвалідністю у звичайних ЗНЗ, у цілому позитивно впливає на розвиток соціальності учнів.



**Рис. 4.5 Схема «Нелінійна залежність розвитку соціальності учнів та становлення інклюзивної освіти»**

Результати наведеного вище аналізу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти із застосування системно-структурного, факторного, синергетичного підходів, можуть бути покладені в основу технологізації досліджуваного процесу, а саме:

- розвиток соціальності учнів може розглядатися як система взаємопов’язаних компонентів, яка вдосконалюється та стає більш ефективною;

- лінійна динаміка розвитку визначеної системи визначається впливом низки зовнішніх та внутрішніх чинників, провідним з яких є соціальне виховання;

- становлення системи може розглядатися і як нелінійне, що є більш наближеним до реальності, оскільки вона є відкритою та здатною до самоорганізації. Складноорганізованим системам, до яких належить і система розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, неможливо нав'язати напрями і шляхи розвитку, можна лише сприяти (через спеціально спрямовані мінімальні впливи у критичних точках розвитку) процесу самоорганізації.

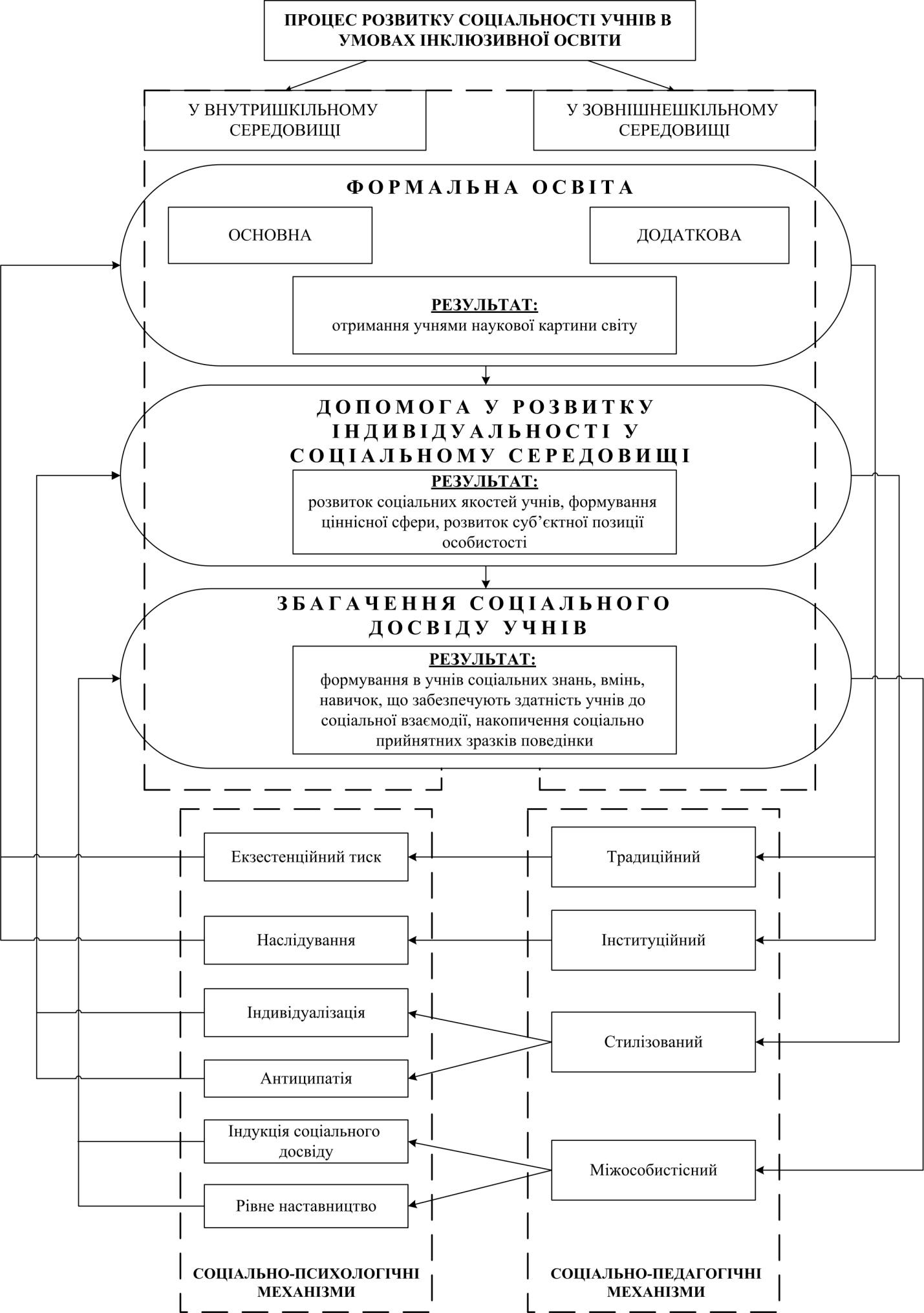
Зазначені вище положення складають методологічну основу для застосування у межах нашого дослідження технологічного підходу.

Технологічний підхід до розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачає визначення сукупності методів рішення тієї чи даної соціальної та педагогічної проблеми на основі алгоритмізації певного процесу.

З посиланням на думку дослідників (В. Безрукова, С. Самигін [450, с. 312; 32, с. 94]), зазначимо, що процес розглядається у педагогічній технології не як просте й одновимірне утворення, а як сукупність педагогічних ситуацій (у нашому дослідженні це – соціальні ситуації розвитку), що виникають усередині процесу та виступають його складовими. Такий погляд на педагогічний процес єднає синергетичний погляд на суть розвитку соціальності учнів та технологічний підхід до його дослідження, оскільки саме зміна соціальних ситуацій розвитку характеризує перехід процесу з одного стану в інший. Наведені вище результати системного та структурного підходів до аналізу розвитку соціальності учнів також є цінними для застосування технологічного погляду, оскільки процес у педагогіці розглядається як частина більш складного утворення – педагогічної системи (В. Безрукова, [32, с. 94]). До того ж процес, а не система або ситуація, є пріоритетним об’єктом технологізації оскільки ситуації породжуються усередині процесу, а системи створюються для його ефективного функціонування.

При обґрунтуванні концептуального рівня технології, важливим є розглянуте вище (в п.п. 2.2) розуміння розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти як процесу. Як і будь-який процес, розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти має цільове призначення, тобто напрям розгортання, склад і структуру, механізми розвитку соціальності учнів. Окрім того, технологізація соціально-педагогічного процесу передбачає розподіл його на внутрішні взаємопов’язані етапи, фази, операції; поетапну координацію соціальних дій, впливів, спрямованих на досягнення необхідного результату; трактування змісту включених у соціальну технологію процедур і операцій. Зазначені складові технології відображено у відповідній моделі (рис. 4.6), зміст якої буде докладно розглянуто нижче.

Наведені на схемі напрями процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти на концептуальному рівні розробки технології було визначено за допомогою системно-структурного аналізу (результати цього аналізу узагальнено на рис. 4.1, стор.????). Підкреслимо, що визначені напрями визначають склад та структуру процесу, що підлягає технологізації. Склад зазначеного процесу є сукупністю взаємопов’язаних об’єктів, що у процесі функціонування створюють між собою єдине ціле. Об’єктами досліджуваного процесу можуть виступати його компоненти, явища або предмети, визначені на абсолютно різних підставах (чи то матеріальні, чи то ідеальні), їх відбір й визначає склад процесу.



**Рис. 4.6. Модель «Склад, структура та механізми розвитку соціальності учнів»**

Посилаючись на визначені нами напрями розвитку соціальності, можемо продемонструвати це положення так: при спрямуванні процесу, наприклад, на збагачення соціальних знань дітей (соціальне інформування), розвиток умінь та навичок, що забезпечують здатність учнів до соціальної взаємодії, до його складу можуть увійти зміст соціальних знань, нова, взята з різних джерел, інформація про життя (власне сам зміст повсякденної життєдіяльності) для всіх учнів; специфікою інклюзивної освіти для учнів з нормальним рівнем здоров’я буде зміст знань про проблеми дитини з інвалідністю та умінь встановлювати та підтримувати з нею соціальний контакт.

Сполучення об’єктів завжди супроводжується виявленням основного серед них, який стає або середовищем, у яке інтегруються інші компоненти або тим фрагментом процесу, що підтримує його структуру й доповнюється часто за принципом ієрархічності іншими об’єктами (ознаками, властивостями, частинами або джерелами). У межах нашого дослідження таким компонентом найбільш продуктивно вважати власне інклюзивне освітнє середовище, оскільки, як зазначалося вище, створення такого середовища взагалі виступає своєрідною передумовою розвитку соціальності учнів. Такий об’єкт має власну визначену структуру (внутрішньошкільне та зовнішньошкільне середовище), що й детермінує структуру усього процесу, технологічну побудову якого ми здійснюємо у межах нашого дослідження.

Після встановлення спрямованості, складу та структури процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти необхідно з’ясувати механізми його реалізації. Узагалі механізм можна узагальнено визначити як певний «прилад», що забезпечує перехід об’єкта у новий стан; конкретизуючи розуміння цього поняття відповідно до проблеми нашого дослідження, можемо стверджувати, що механізм забезпечує перехід енергії чинників соціалізації в енергію розвитку різних складових соціальності особистості, що забезпечують можливість дитини встановлювати соціальні зв’язки. Тобто можемо стверджувати, що механізми розвитку соціальності особистості забезпечують перетворення енергії чинників в енергію зв’язків між усіма учасниками процесу та усім, що задіяне у процесі розвитку соціальності дітей. Зв'язок у цьому сенсі розуміється як об’єктивно існуючі або штучно створені сполучення, що об’єднують складові процесу у зазначену вище структуру, зокрема, учнів у мікрогрупи та класний колектив у цілому; вчителів, учнів та зміст соціального навчання у різні види педагогічної та соціально-педагогічної взаємодії.

Вище ми обґрунтували дві групи чинників (зовнішні та внутрішні), відповідно й механізми розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти можуть бути умовно розподілені на зовнішні та внутрішні, що не суперечить відомому та усталеному в соціальній педагогіці розподілу механізмів соціалізації на соціально-педагогічні та соціально-психологічні (за А. Мудриком) [310, с. 7].

Очевидно, що універсальним зовнішнім механізмом розвитку соціальності учнів виступає соціальна взаємодія у різних видах та проявах. Виходячи з цього, визначені А. Мудриком соціально-педагогічні механізми лише відбивають специфіку соціальної взаємодії у різних соціальних інститутах. Так, традиційний механізм соціалізації (стихійної) є засвоєння індивідом норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, які характерні для його родини й найближчого оточення (сусідського, приятельського тощо); інституційний механізм – функціонує в процесі взаємодії дитини з інститутами суспільства і різними організаціями, спеціально створеними для його соціалізації або тими, що виконують функцію сприяння соціалізації принагідно, паралельно зі своїми основними функціями; стилізований механізм – діє у межах певної соціальної групи з яскраво вираженими соціальними атрибутами (за А. Мудриком – субкультури); міжособистісний механізм – функціонує у процесі взаємодії людини з суб'єктивно значущими для неї особами.

Безперечно, що в процесі інклюзивного навчання розвиток соціальності учнів відбувається в усіх зазначених вище видах соціальної взаємодії, а тому, визначені А. Мудриком соціально-педагогічні механізми соціалізації, можуть розглядатися нами як зовнішні, загальні механізми розвитку соціальності учнів. Проте наведений вище (п.п.3.2) аналіз умов інклюзивної освіти дає нам змогу визначити специфічний зовнішній механізм, що відбиває специфіку взаємодії між людьми з різним рівнем здоров’я та можливостями розвитку. Такий механізм неможливо віднести до міжособистісної взаємодії, оскільки у цьому випадку мається на увазі не локальний особистий контакт двох індивідів, а взаємодія двох світів, які сформувалися під впливом явища сегрегації в умовах медичної моделі інвалідності, що довгі роки визначала суспільну ідеологію нашої країни. Цей механізм потребує подальшого вивчення й аналізу на усіх рівнях обґрунтування технології.

Внутрішні механізми розвитку соціальності учнів, що відбивають внутрішню здатність особистості до соціальної взаємодії, можемо також розподілити на загальні та специфічні. Загальні – визначаються для соціальної групи – школярі, виходячи з наведених А. Мудриком соціально-психологічних механізмів соціалізації. Це, зокрема: екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація (ототожнення), рефлексія, міжособистісний перенос завдяки емпатії, індивідуалізація.

При аналізі специфічних механізмів розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, будемо спиратися на визначені вище (у п.п. 2.3) механізми розвитку соціальності дітей з інвалідністю. Серед таких специфічних механізмів відзначимо: антиципацію; індукцію соціального досвіду; посередництво дорослого; рівне наставництво тощо.

Для дітей з різними нозологіями нами було визначено різні провідні механізми розвитку соціальності. Так, розвиток соціальності дітей з руховими обмеженнями є можливим в умовах інклюзивної освіти, де додатковим механізмом такого розвитку виступає індукція соціального досвіду – безпосередній обмін між дітьми з обмеженими руховими можливостями та рівнем розвитку у межах норми соціальними знаннями та вміннями, уявленнями про навколишний світ, відчуттями, пов’язаними із контактом з ним, що відбувається у безпосередньому емоційно насиченому спілкуванні особливої якості – безбар’єрному, інклюзивному спілкуванні. Також для розширення кінестетичного досвіду дітей з такою нозологією важливим механізмом виступає вікарне научання, у ході якого засвоєння знань відбувається на основі спостереження за поведінкою інших людей (тварин) і за наслідками їх поведінки, а не тільки на основі власної поведінки й особисто одержаного підкріплення.

Соціальність дітей з вадами слуху та зору розвивається під впливом сенсорної деривації, а тому відбувається в обов’язковій присутності старшого наставника, який організовує продуктивну міжособистісну взаємодію однолітків; здійснюється через компенсацію депривованого сенсору іншими; передбачає індукцію соціального досвіду між однолітками як провідний механізм отримання дитиною повноцінного соціального досвіду.

Механізмами розвитку соціальності учнів з ментальними порушеннями виступають спрямоване наслідування, екзистенційний тиск усталених традицій, норм, поведінкових стандартів, звичних процедур найближчого середовища (сім’я, клас), індукція соціального досвіду, у першу чергу, емоційного, опосередкований соціальний контроль тощо.

Для учнів з розладами аутистичного спектра одним із перспективних шляхів покращення якості соціальної взаємодії є використання потенціалу «рівного помічника» (учня, який добре знає та позитивно сприймає дитину з РАС) для посередництва між такою дитиною та іншими учнями класу.

Зазначимо, що для дітей із захворюваннями різних нозологій можна визначити не тільки провідні внутрішні специфічні механізми розвитку соціальності, а й ті, використання яких є малоефективним. Наприклад, для учнів з РАС малодієвою є індукція соціального досвіду, оскільки дитина здатна добре повторювати соціальні дії однолітків, імітуючи наявність відповідного соціального досвіду, проте часто це не закріплюється ані у її поведінці, ані у свідомості, звичайно якщо не набуває характеру стеріотипій.

Процес розвитку соціальності учнів з погляду технології має низку етапів. Традиційно, першим із них виступає діагностика первинного рівня соціальності учнів та вивчення специфічних умов інклюзивного освітнього середовища; інші – логічно визначити на основі системно-структурного підходу до аналізу змісту розвитку соціальності та періодизації психо-вікового розвитку учнів – соціальна освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей) – для учнів молодшої школи; допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб’єктності) – для учнів середньої школи; збагачення соціального досвіду – для учнів старшої школи; останнім етапом є оцінка отриманого результату та зворотній зв’язок.

Модель розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти (рис. 4.6), обґрунтовану на основі застосування технологічного погляду на досліджуваний процес, з метою подальшої реалізації буде максимально наближено до потреб практики на програмному та методично-процесуальному рівнях розробки технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, що передбачає: розподіл зазначеного процесу на внутрішні взаємопов’язані фази та операції; обґрунтування шляхів поетапної координації соціальних дій, впливів, спрямованих на досягнення необхідного результату; визначення змісту включених у соціальну технологію процедур і операцій, а також відбір відповідних засобів їх реалізації.

**4.2. Програмний рівень розробки соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти**

Програмний рівень обґрунтування технології передбачає проектування досліджуваного процесу – наближення його до реалізації на основі розробленої моделі через створення відповідного програмного забезпечення педагогічних дій. Педагогічне проектування (створення проекту) пов’язано з подальшою розробкою (деталізацією, декомпозицією) створеної моделі в логіці проектування і доведенням її до рівня опису механізму отримання корисного педагогічного результату, тобто до рівня практичного використання. Головним об'єктом педагогічного проектування виступає педагогічний процес, що є об'єднанням у єдине ціле тих компонентів (факторів), які сприяють розвитку учнів і педагогів у їх безпосередній взаємодії та реалізується через обґрунтування й розробку певного програмного забезпечення [450, с. 312].

Програмне забезпечення ми визначаємо як сукупність програм, а також програмних документів, необхідних для їх експлуатації, що у комплексі позитивно впливають на процес розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. Такі програми мають містити дані, призначені для керування процесом реалізації певного алгоритму взаємодії між конкретними компонентами процесу розвитку соціальності учнів, визначеними у ході системно-структурного аналізу (п.п. 4.1).

Як продукт проектування педагогічна програма є комплектом документів, що визначають мету, зміст і якість процесу (розвитку соціальності, який відбувається у певному навчальному закладі (у даному випадку – середньому загальноосвітньому закладі, де впроваджено інклюзивне навчання), розроблених відповідно до вікових та психофізіологічних особливостей учнів.

Для обґрунтованого проектування програмного забезпечення досліджуваного процесу необхідним є визначення системостворювального фактора, тобто знаходження ґрунту для об’єднання окремих компонентів процесу у єдине ціле, цілеспрямування їх, забезпечення цілісного функціонування із збереженням достатнього ступеня свободи кожного компонента. В. Безрукова підкреслює значимість такого фактора, яка, за характеристикою дослідниці, настільки велика, що помилки при його виборі та використанні можуть призвести до розпаду системи у ході її функціонування, коли послаблюються зв’язки, зумовлені штучними, зовнішніми впливами. До того ж, учена характеризує системостворювальний фактор як естетичне поняття, оскільки за його посередництва упорядковуються відносини між компонентами системи, виникає гармонія у неузгодженому, суперечливому середовищі [31, с. 64].

У межах нашого дослідження системостворювальний фактор варто шукати, виходячи з визначення специфіки самого досліджуваного процесу розвитку соціальності як набуття здатності учнів до соціальної взаємодії. Соціальна взаємодія виступає важливим механізмом набуття соціального досвіду у процесі соціального виховання, тобто обмін між індивідами інформацією, типами і способами діяльності та спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких безумовно може відбуватися тільки у процесі такої взаємодії.

Взаємодія розуміється у соціальній педагогіці [310, с. 141] як діалог вихователів та учнів, а також учнів між собою, зміст, характер та ефективність якого визначаються тим, які особистості в ньому беруть участь, якою мірою вони самі відчувають себе особистостями і бачать особистість в кожному, з ким спілкуються. Соціальне виховання, що відбувається у процесі взаємодії створює максимально сприятливі умови і можливості для оволодіння учнем, а особливо дитиною з обмеженими психофізичними можливостями, позитивними соціальними, духовними та емоційними цінностями, а також для самопізнання, самовизначення, самореалізації, а в цілому – розвитку соціальності людини.

Отже, визначним фактором, що може бути покладеним в основу створення програмного забезпечення, виступає соціальна взаємодія, що реалізується в умовах інклюзивного навчання у різних сферах й різними суб’єктами та об’єктами. виходячи із зазначеного, усе програмне забезпечення процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може бути розподіленим на програми для покращення якості соціальної взаємодії між учнями у класі; між учнями та педагогами; між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем у цілому (очевидно, що зазначені програми стосуються покращення якості внутрішньошкільного середовища); а також між учнями, педагогами та батьками; між учнями та мікросоціумом; між учнями та суспільством (як бачимо, дані програми стосуються вдосконалення зовнішньошкільного середовища). Технологізація процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачає створення комплексу з двох взаємопов’язаних програм (перша – зі сприяння соціальній взаємодії у внутрішньошкільному середовищі, друга – у зовнішньошкільному), що забезпечує всебічне покращення соціальної взаємодії як системостворювального фактора розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивного навчання.

Комплекс програм поєднується єдиною метою, що виступає системостворювальним компонентом системи, який віддзеркалює інтегруючу дію системостворювального фактора. Такою інтегрованою метою виступає сприяння вдосконаленню здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, а саме: розширення можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками, як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій та відносин.

Як зазначалося, програми реалізуються у двох взаємопов’язаних сферах – внутрішньошкільній, що забезпечує покращення якості внутрішньошкільного середовища, та зовнішній по відношенню до школи, що стосується вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб’єктами та чинниками.

У внутрішньошкільній сфері покращення якості соціальної взаємодії є можливим у трьох основних напрямах: між учнями у класі; між учнями та педагогами; між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем у цілому.

Основним *завданням*, на досягнення якого націлений ***перший напрям***, є сприяння набуттю учнями соціальних знань, умінь, навичок, розвитку якостей та здібностей особистості, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування, досвід дружніх стосунків та колективної діяльності; засвоєння групових цінностей тощо.

Очевидно, що даний напрям є одним із найважливіших, оскільки, він пов’язаний із безпосереднім включенням дітей з інвалідністю у соціальне мікросередовище – навчальний колектив, від успішності якого залежить ефективність інтеграційного процесу у цілому. Саме у такому середовищі відбуваються події та розгортаються соціально-педагогічні ситуації, що визначають розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Батьки дитини з інвалідністю, вчителі, соціальні педагоги покладають виправдані надії на інклюзивний клас, як на місце, де дитина з особливостями здоров’я отримає досвід спілкування та взаєморозуміння, зможе розвинути соціальні навички щодо встановлення та підтримки соціальних контактів, що забезпечить її подальше входження у суспільство, отримання часткової або повної незалежності від піклування батьків та держави, завдяки створенню нових соціальних зв’язків (професійних, сімейних, дозвіллєвих тощо).

Класний колектив як людська спільнота, що утворює систему колективістських відносин, виступає провідним фактором формування соціальної сутності індивіда. Завдяки вихованню у колективі учні включаються в систему суспільних відносин, у них формуються основні соціальні риси; сприймаються норми та вимоги суспільства; здобувається досвід відносин ділової залежності, відповідальності, підпорядкування, вимогливості, взаємодопомоги; розвивається громадянськість, гуманність, що стає доступним в умовах інклюзивної освіти й для дітей з психофізичними обмеженнями.

Зважаючи на значення, цього напряму для розвитку соціальності учнів, особливо тих, хто має психофізичні обмеження, соціальні процеси, що відбуваються у класному колективі неможна залишати некерованими, вони потребують глибокої діагностики, систематичного моніторингу, запобігання негативних тенденцій і посилення позитивних впливів дітей один на одного у класному колективі та усього класного колективу на особистість.

Згідно технологічного підходу, сприяння розвитку соціальності учнів у класному колективі, як керований та цілеспрямований процес, є *сукупністю етапів* (Рис.4.7).



**Рис. 4.7. Етапи реалізації технології розвитку соціальності учнів у внутрішньошкільному виховному просторі (перший напрям)**

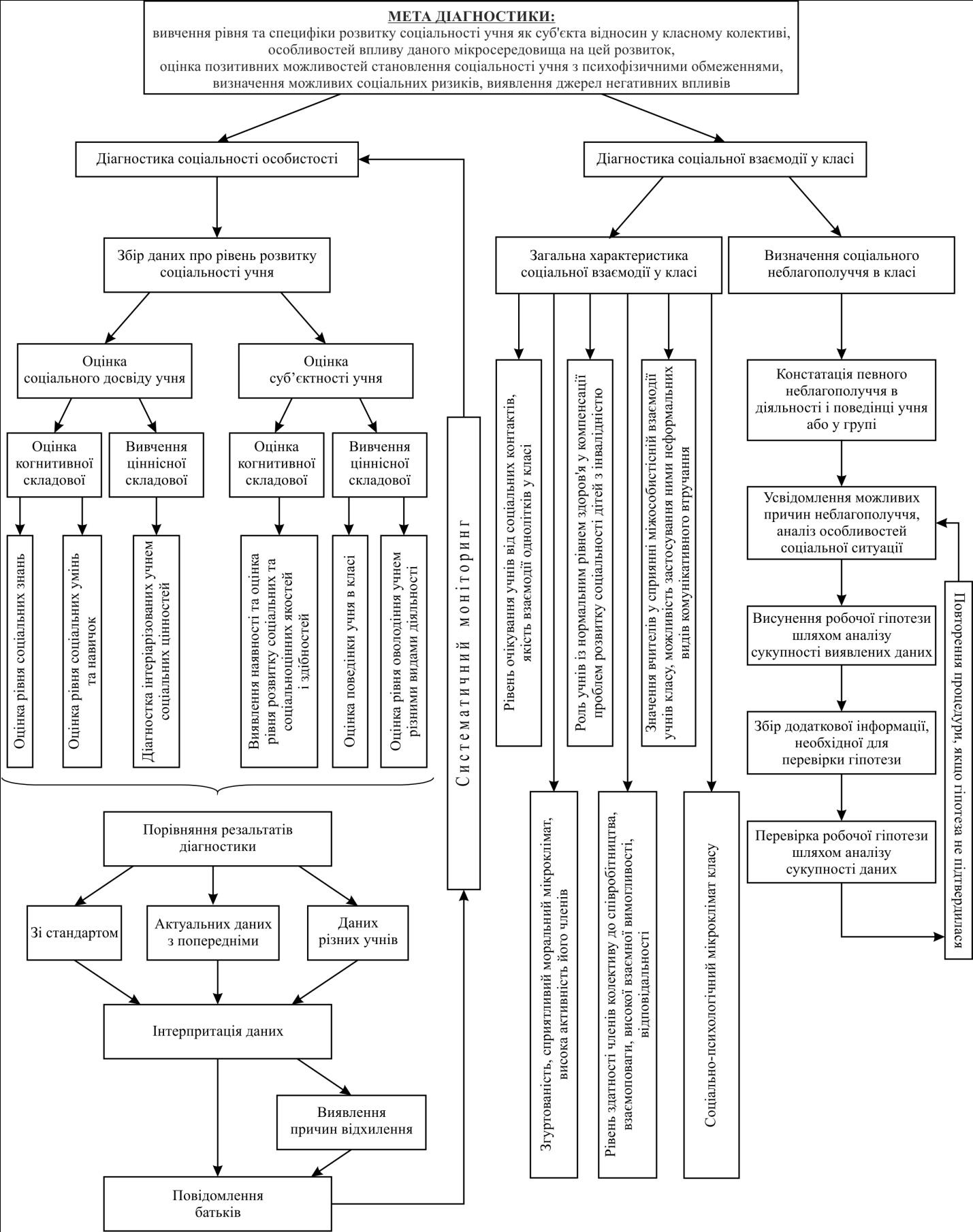
Традиційно, першим із них виступає діагностика первинного рівня соціальності учнів та вивчення характеристик класного мікросередовища, а також подальші моніторингові дослідження; другий, пов'язаний з розбудовою сприятливих відносин у класному середовищі; третій – умовно можна визначити на основі системно-структурного підходу до аналізу змісту розвитку соціальності та періодизації психо-вікового розвитку учнів так: соціальна освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей) для учнів молодшої школи; допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб’єктності) для учнів середньої школи; збагачення соціального досвіду для учнів старшої школи; останнім – четвертим – етапом виступає оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок.

Очевидно, що провідною у діяльності з покращення соціальної взаємодії між учнями класу є діагностична робота, що складає зміст першого – *діагностичного* етапу. Оскільки лише глибоке вивчення рівня та специфіки розвитку соціальності учня як суб’єкта відносин у класному колективі, особливостей впливу мікросередовища на цей розвиток, оцінка позитивних можливостей становлення соціальності учня з психофізичними обмеженнями, визначення можливих соціальних ризиків, виявлення джерел негативних впливів (що становить мету діагностики), може скласти надійну основу проектування діяльності усіх суб'єктів соціального виховання.

Робота з діагностики рівня соціальності членів класного колективу на цьому етапі може поєднувати різні види діагностичної діяльності, оскільки така діагностика є одним із видів соціально-педагогічної діагностики, а остання характеризується у фахових джерелах [113; 399, с. 23; 517; 544] за змістом і кінцевою метою як педагогічна, а за методикою проведення як споріднена з психологічними і соціальними дослідженнями. Так, педагогічна діагностика забезпечує вивчення особистості дитини та класного колективу у цілому для здійснення індивідуального і диференційованого підходу в процесі навчання і виховання для більш ефективної реалізації технології розвитку соціальності учнів. За допомогою психодіагностики може бути встановлений психологічний діагноз як висновок про актуальний стан психічних особливостей особистості учня та здійснено прогнозування їх подальшого розвитку, а також висвітлено психологічне підґрунтя соціальної взаємодії у класі. Метою соціальної діагностики є встановлення соціального діагнозу, тобто обґрунтованого висновку про стан соціального здоров'я учня.

Отже, дослідження розвитку соціальності учнів та вивчення соціальної взаємодії у класному колективі передбачає застосування різноманітних видів діагностики, адаптованих згідно визначеної мети, а, вивчення особистості та колективу має відбуватися у єдності й бути спрямованим не стільки на оцінку наявних обмежень розвитку або недоліків у взаєминах, скільки на пошук резервів особистості й колективу, нерозкритих можливостей і потенціалів. Соціально-педагогічне вивчення окремих учнів і класу в цілому також має бути спрямовано на аналіз причин соціальної поведінки, мотивів, цінностей особистості, а не лише на констатацію фактів.

У межах програмного рівня доречним буде визначення алгоритму соціально-педагогічної діагностики у класному колективі (рис. 4.8).



**Рис. 4.8. Алгоритм соціально-педагогічної діагностики розвитку соціальності учнів у класному колективі**

Згідно зі звичною програмою діагностичної діяльності [176] можна виділити наступні загальні аспекти соціально-педагогічної діагностики соціальності учнів: вивчення (збір даних); порівняння; інтерпретація; аналіз, прогнозування; зведення результатів діагностичної діяльності. Кожен із зазначених аспектів реалізується у межах вивчення процесу розвитку соціальності учнів як власне діагностика розвитку соціальності учня, а також як встановлення особливостей соціальної взаємодії між учнями у класі.

У соціально-педагогічній діагностиці розвитку соціальності особистості учня зазначені вище аспекти необхідно враховувати, тому вивчення дитини необхідно розпочинати зі збору даних, на основі яких маємо висновки про рівень соціальності учнів, порівняння актуальної поведінки учня з попередньою, а також з поведінкою інших осіб, з описом стандартної поведінки; інтерпретації – надання після обробки наявної інформації оцінки тій або іншій поведінці й аналіз з метою визначення причин відхилення в поведінці, проблеми соціального розвитку.

Підкреслимо, що розвиток соціальності особистості учня як результат соціального виховання, залишається нині визначеним недостатньо чітко. Найчастіше педагоги-практики конкретизують його через наявність-відсутність відхилень від суспільної норми у поведінці учня, тобто надають соціальному вихованню частково негативний зміст, очікуючи його результат частіше як відсутність результату, що проявляється у відхиленнях від нормальної поведінки, коли соціальне виховання не вдалося. Таке розуміння споріднює саму суть процесу соціального виховання із поняттям «соціально-педагогічна профілактика». Іноді результатом соціального виховання у педагогічних дослідження виступає набутий людиною соціальний досвід, але часто не береться до уваги його особистісне підґрунтя (соціальні якості, система цінностей; індивідуальність), а також розвиток можливостей його застосування у житті, зокрема суб’єктності, без чого досягнення мети соціального виховання є неможливим.

Проведений нами аналіз структури соціальності (п.п. 2.1) дозволяє визначити складові соціальності, що необхідно враховувати у ході реалізації діагностичного процесу як-от: соціальний досвід – засвоєні учнем соціальні знання та вміння (когнітивна складова соціальності), призвичаєні учнем соціальні цінності класу як соціальної мікрогрупи (ціннісна складова соціальності); суб’єктність – наявність в особистості дитини певних якостей (емоційно-особистісна складова соціальності), а також вияв певної поведінки, практикування різних видів соціальної діяльності дитини у класному колективі (діяльнісно-поведінкова складова соціальності). Кожна із зазначених складових соціальності має вивчатися у процесі соціально-педагогічної діагностики, що потребує подальшого обґрунтування та розробки інструментарію на методично-процесуальному рівні технології.

Дослідження процесу розвитку кожного учня має здійснюватися впродовж усіх років його навчання. Діагностика має охоплювати всіх учнів без виключення і проводитися шляхом систематичних діагностичних зрізів по кожній із складових розвитку соціальності. У разі неможливості проведення такого зрізу відносно конкретного учня у встановлений час (через хворобу або з інших причин) цей зріз має бути проведений найближчим часом, але у жодному випадку не пропущений. Лише за таких умов можливе ефективне використання результатів діагностичної діяльності у процесі розвитку соціальності учнів в інклюзивному класі. На основі такої діагностики може здійснюватися вірогідне соціально-педагогічне прогнозування, яке дозволяє передбачати розвиток соціальності учня та поведінку дитини в інших середовищах, різних ситуаціях або у майбутньому.

Окрім того, потрібно повідомляти учнів та їх батьків про результат діагностики, оскільки за допомогою зворотнього зв'язку можна вплинути на розвиток соціальності дітей. Необхідно контролювати дію цих повідомлень на учня, для того, щоб знати, чи вдалося досягти бажаного результату.

Інша сторона соціально-педагогічної діагностики, пов'язана із вивченням соціальної взаємодії у класі, й, у свою чергу, розподіляється на два аспекти: загальну характеристику взаємодії між учнями у класі та визначення соціального неблагополуччя щодо якості такої взаємодії.

Діагностуючи взаємодію між учнями у класі необхідно враховувати рівень очікування учнів від соціальних контактів (що обов’язково змінюються з віком), якість взаємодії однолітків у класі; роль учнів із нормальним рівнем здоров’я у компенсації проблем розвитку соціальності дітей з інвалідністю; значення вчителів у сприянні міжособистісної взаємодії учнів класу, можливість застосування ними неформальних видів комунікативного втручання тощо. Усе це виступає мікрофакторами розвитку соціальності, які в цілому створюють сприятливу атмосферу в класному колективі.

Посилаючись на думку Д. Ольшанського [347] зазначимо, що відносини у соціальній групі, зокрема й у класному колективі, разом із такими соціально-психологічними характеристиками, як згуртованість, сприятливий моральний мікроклімат, висока активність його членів, зумовлюють успішність спільної роботи групи та сприяють розвитку кожного з її членів, а отже, мають виступати предметом соціально-педагогічної діагностики. Як свідчення високої досконалості й організованості класного колективу може визначатися рівень зацікавленості у результатах спільної діяльності, здатності його членів до співробітництва, взаємоповаги, високої взаємної вимогливості, відповідальності, схильності до саморегулювання внутрігрупових взаємин, адекватної критики помилок, високої громадської активності класу.

Предметом діагностики може також виступати соціально-психологічний мікроклімат класу, який визначається В. Агєєвим [5] як домінування емоційного фону у певній соціальній групі протягом певного проміжку часу. На ступінь згуртованості й психологічний мікроклімат класу впливає наявність у ньому неформальних мікроструктур, що складаються в класі й відображається у даних, одержаних у процесі соціометричних досліджень.

Діагностика неблагополуччя соціальної взаємодії учнів у класі, може виявити докорінно різні ситуації та підґрунтя порушень нормальних взаємин у класному колективі. Проте така робота завжди здійснюється за певним алгоритмом, який уміщує констатацію наявності у класі проблеми; усвідомлення можливих причин неблагополуччя, аналіз особливостей соціальної ситуації; висунення робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності виявлених даних; збір додаткової інформації, необхідної для перевірки гіпотези; перевірку робочої гіпотези шляхом аналізу сукупності даних; повторення процедури, якщо гіпотеза не підтвердилася.

Такий підхід дозволяє, поряд з вирішенням інших завдань, виділяти класи відносно більш успішні щодо розвитку соціальності учнів та відносно менш успішні при проведенні масових оцінок в освітнього закладу, аналізувати причини неуспішності та фактори успішності, порівнювати віднесені у часі дані щодо певного класу.

Підкреслимо, значення для більш компетентної оцінки рівня розвитку соціальності учнів не лише точної діагностики, а систематичного поглибленого моніторингу, під яким розуміється форма оцінки та аналізу даних, спрямована на відслідковування рівнів, змісту, результатів, умов, чинників розвитку соціальності учнів у класі; об'єктом такої оцінки є особистість або група учнів (окремі дитячі колективи, їхні частини). При цьому реалізуються такі основні форми моніторингу: моніторинг як аналіз результатів діагностики рівня розвитку соціальності учня у різні періоди життя; моніторинг як узагальнений аналіз даних, зібраних за підсумками регулярної оцінки міжособистісної взаємодії у класі; моніторинг як порівняння даних, отриманих при діагностиці різних учнів та учнівських колективів.

У цілому, систематичне проведення аналізу, прогнозування та повідомлення учням, педагогам, батькам результатів дослідження, дозволяють відстежувати розвиток соціальності учнів та динаміку соціальної взаємодії у класі, вдало поєднуючи діагностичні заходи з пошуком і розробкою оптимальних шляхів соціально-педагогічної роботи зі школярами у класному колективі. Отже, діагностика становить не тільки окремий етап технології, а й входить до змісту інших етапів та є необхідним елементом сприяння розвитку соціальності учнів протягом усіх років навчання (рис. 4.7, етап І).

Другий етап розвитку соціальності учнів у напрямі сприяння соціальній взаємодії між учнями класу, пов'язаний з безпосередньою розбудовою сприятливих взаємин у класному середовищі.

Як свідчить аналіз практики життєдіяльності шкільних колективів у сучасній школі дитяча субкультура існує практично автономно від світу дорослих, що зумовлює виникнення паралельного практично незалежного від педагогічного впливу особливого дитячого простору цінностей, установок, способів життєдіяльності та форм спілкування між учнями у класі. У наслідок загальної переорієнтації виховання з колективістської на індивідуалістичну модель і слабкої науково-методичної розробленості педагогічних порад щодо неформального спілкування вчителів і дітей, інтерактивних форм спільної діяльності учнів та педагогів з освоєння соціальних умінь та ціннісних настанов, життєвих навичок, а також недооцінки соціально-психологічних механізмів призвичаювання дітьми моральних культурних цінностей, у класних колективах відбуваються істотні, часто негативні зміни в системі взаємовідносин дітей, їх ставлення до вчителів, батьків, до навчання та виховання взагалі. В учнівському середовищі значно знизилася цінність переживань інших людей, безумовною цінністю стали тільки власні переживання, внаслідок чого у міжособистісних відносинах дітей у класі поширився егоцентризм, неготовність діяти на благо інших людей.

Виходячи з зазначеного вище на етапі розбудови сприятливих взаємин у класі з інклюзивним навчанням науково обґрунтоване проектування змісту технологізації досліджуваного процесу розвитку соціальності учнів обов’язково вимагає розгляду колективізму як основного джерела розвитку соціальності учнів у класному мікросередовищі. Спираючись на погляди вчених (Ю. Дмитрієва, В. Іванов, В. Ільїн, А. Макаренко, Р. Немов, А. Петровський, Д. Ельконін та ін. [135; 169; 170; 173; 279; 327-328; 369; 563; 565, с. 77-79; 436 с. 451]) можемо зазначити, що колективізм може розглядатися як і принцип життєдіяльності учнів, об'єднаних спільними цілями, інтересами й діяльністю, і як риса моралі, що в умовах інклюзивного навчання стає особливою соціальною і моральною цінністю.

На відміну від кровної спорідненості або приналежності до однієї соціальної групи колективізм передбачає добровільне та усвідомлене виникнення між учнями незалежно від статі, соціального стану, рівня здоров’я, особистих, індивідуальних зв’язків, на основі спільних моральних норм і правил. При цьому, колективізм обов’язково забезпечує піднесення соціальних якостей особистості, робить її гуманною. Окрім якостей, дане комплексне моральне утворення, включає притаманні класу як певній соціальній групі спільні уявлення, поняття, ідеали, переконання, почуття і волю, спрямовані на утвердження в кожного індивіда взаємної відповідальності перед членами даної спільності, на розвиток стосунків довіри і поваги між усіма учнями. Колективізм проявляється у формуванні у дитини здатності усвідомлювати громадський обов'язок, взаємодіяти один з одним, проявляти солідарність і взаємодопомогу, єдність і спільність інтересів людей, їх відданість гуманістичним ідеалам.

Такий процес формування відбувається згідно з визначеною Л. Виготським ідеєю, за якою становлення міжособистісних стостунків у дитячих групах підпорядковується загальнопсихологічній закономірності розвитку – переходу від безпосередніх форм і способів поведінки спочатку до зовнішньо, а потім до внутрішньо опосередкованих форм, які виникають у процесі культурного розвитку. Отже, діти з раннього віку засвоюють принципи колективістського ставлення один до одного спочатку у зовнішніх дисциплінарно керованих формах поведінки, а потім призвичаюють їх як власні особистісні цінності. Така робота має розпочинатися у молодших класах, що створює основу для подальшого покращення якості міжособистісної взаємодії учнів класу у критичні періоди розвитку (наприклад, у період досягнення дітьми підліткового віку), у конфліктних та проблемних ситуаціях тощо (рис.4.7, етап ІІ, стор. ???).

При цьому, слід враховувати, що розвиток соціальності учнів у класному колективі є нетотожним формуванню в них колективізму, оскільки, як було обґрунтовано вище (п.п. 2.1), соціальність поєднує у собі й колективне, суспільне, громадянське, й, одночасно, – індивідуальне, інтимне, уособлене, особистісне. Така властивість досліджуваної категорії може бути виражена через сприяння розвитку у класному колективі низки таких соціально-педагогічних явищ, як товариство, товариськість, дружелюбність, дружба.

Названі явища, є тісно взаємопов’язаними з розвитком соціальності як за сутністю, так і за змістом. Навіть у довідковій літературі відзначається етимологічна єдність даної термінологічної квінти із поняттям соціальність, яке походить від латинського *socialitas*, що у свою чергу, є похідним від *socius* – товариш, союзник, член товариства [460, с. 234].

Поняття «товариство» часто застосовують як синонімічне колективу, громаді, суспільству. У російській мовній традиції не існує окремого терміну для позначення аналогу даного, властивого українській мові, поняття, й сутність «товариства», що тлумачиться як група людей, які створюють організацію, засновану на загальних для них інтересах або як формально не організована спільнота, яка, проте, має сукупні інтереси й цінності, єдиний «стиль життя» [34, с. 16], виражається у загальному терміні «общество» («суспільство»).

Спираючись на думку В. Лозової, М. Панова, О. Стасевської [148, с. 182-183] зазначимо, що поняття «товариство» часто застосовують як синонімічне колективу, громаді, суспільству. Більш близький нашому дослідженню сенс поняття «товариство» висвітлено у живій побутовій українській мові та вітчизняних літературних джерелах, де воно розкривається як характеристика якості взаємозв’язків людей, що виражається у духовній спільності – товариськості. Товариськість в умовах інклюзивного навчання має стати моральною цінністю взаємин у класному колективі, а також формою моральної культури особистості, що відображає потребу учнів у спілкуванні, спільній діяльності. Такий тип соціальної взаємодії у класі передбачає встановлення атмосфери спільності цілей, схожості життєвих поглядів, симпатії, прагнення до взаємодопомоги, взаєморозуміння між усіма учнями.

Саме це в умовах інклюзивної освіти є особливо необхідним для сприяння розвитку соціальності усіх учнів, а особливо дітей з інвалідністю, оскільки включенню їх до мікросередовища класного колективу ефективно сприяють, у першу чергу, практиковані взаємодопомога у спільній справі й прагнення вдосконалювати особисті якості один одного в інтересах досягнення спільної мети, що становлять сутність товариськості. Формуванню товариських стосунків допомагають і подібні умови навчання (тривале перебування в одному приміщенні), що зумовлюють виникнення як товариських, так і приятельських стосунків між учнями. Часто приятельські стосунки учнів складаються на основі якихось, здебільшого несуттєвих (тимчасових, вузьких, незначних) інтересів та особистих симпатій. Натомість для товариських стосунків найхарактернішою є спільна діяльність, а тому, виникаючи з практичної необхідності спільного виконання колективної справи, товариськість поступово перетворюється на одну з благородних потреб учнів, міжособистісні стосунки, які базуються на єдності інтересів у спільній діяльності й передбачають духовну (ідейну) єдність та відповідний ступінь рівності. У товариськості реалізується потреба дітей у спілкуванні, а єдність цілей, схожість життєвих поглядів (як основа товариськості) надають емоційного забарвлення стосункам. Духовна єдність виникає внаслідок особистісної симпатії й спільності інтересів.

Товариські стосунки у класі є одним із виявів принципу колективізму, який забезпечує особистості кожної дитини, а особливо учня з інвалідністю, взаємоповагу, довіру, моральну й психологічну захищеність. Створюючи у класі атмосферу, побудовану на товариськості, слід виходити з того, що такі стосунки складаються за особливими правилами: не обмежувати інтереси один одного, але не залишатися байдужим до недоліків; критично ставитися до спільної діяльності й до її результатів; самокритично оцінювати свій унесок у цю діяльність. Розділяючи думку В. Лозової та ін. [148, с. 183, 184-185], підкреслимо, що подібне критичне ставлення учнів один до одного зміцнює товариські стосунки у класі і може стати необхідною умовою дружби, хоч, на відміну від товариськості, дружба передбачає більшу внутрішню близькість, і навіть любов.

Дружба як явище, що виникає на межі суспільних та особистих взаємин та супутніх ним емоцій [231, с. 18], відіграє особливу роль у розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Виходячи з ідей І. Кона [231, с. 19], відзначимо, що дружба для дитини виступає одночасно й реальними міжособистісними взаєминами, що передбачають її включення до певного виду соціальної взаємодії, й пов’язаними з дружніми стосунками, внутрішніми переживаннями. Дружба висвітлює глибинне коріння взаємозв’язків, що створює людина у соціальному середовищі, і які ґрунтуються на її внутрішньо особистісних характеристиках, уподобаннях, почуттях та переживаннях.

Одночасно дружба є й соціальним інститутом, специфічним елементом соціуму (зокрема, мікросередовища класу), що виконує в ньому специфічні функції, забезпечуючи дітям взаємну підтримку, взаєморозуміння, накопичення досвіду емоційної близькості з однолітками, створюючи сприятливі умови для взаємної компенсації особистих та соціальних обмежень дітей на партнерських засадах.

Особистісне забарвлення дружніх стосунків підкреслював Ф. Теніс, який класичним прикладом «суспільних» відносин вважав капіталістичний товарообмін, при якому нехтують усіма індивідуальними відмінностями, а втіленням «громадськості» (як одного з видів соціальності) – спорідненість, сусідство, дружбу. Оскільки спорідненість та сусідство часто позначають зовнішню, примусово задану близькість, учений підкреслював, що свого найвищого втілення принцип «громадськості» досягає саме у дружбі [231, с. 30]. В. Лозова, М. Панов, О. Стасевська та ін. підкреслюють, що глибокий етичний зміст дружби полягає в тому, що друзі ставляться один до одного краще, ніж до інших людей, тобто приблизно так, як за канонами християнства мають ставитися один до одного всі люди [148, с. 186]. Дійсно, на відміну від поверхового товаришування, дружба – ставлення глибоке та інтимне, що передбачає не тільки вірність та взаємодопомогу, а й внутрішню близькість, відвертість, довіру, любов.

Зазначені теоретичні положення складають методологічну основу для розробки загальних рекомендацій щодо створення сприятливої атмосфери у класі, які дозволяють сформулювати вимоги до цілей і способів організації спільної діяльності учнів, описати умови і механізми, що забезпечують формування у класі особливої культури взаємин, що сприяють розвитку соціальності школярів.

Розвиток дружніх стосунків між учнями в класі має бути пов’язаним із розумінням учителем того, що на відміну від функціональних та ділових стосунків, де один індивід «використовує» іншого як засіб досягнення своїх цілей, дружба – відносини *самоцінні*, що самі по собі є благом для дитини. Окрім того, на відміну від об’єктивно даної кровно родинної, сімейної близькості й від товариства, члени якого пов’язані приналежністю до одного колективу і зв’язками групової солідарності, дружба *індивідуально-вибіркова,* вільна й заснована на взаємній симпатії, приязні. Дружнє спілкування має високу моральну цінність, а наявність в учня (особливо у дитини з інвалідністю) друзів є однією з найважливіших передумов психологічного комфорту й задоволення життям.

Варто зазначити, що дружба передбачає стосунки між дітьми незалежно від їх соціального стану, рівня здоров’я, можливостей розвитку. Розвиток дружніх стосунків у класі з інклюзивним навчанням є потенційно цінним, бо саме такий тип соціальної взаємодії дає упевненість дитині з інвалідністю у тому, що їй є з ким поділитися, є до кого звернутися за допомогою. Саме у дружніх стосунках між дитиною з особливими освітніми потребами та учнем з нормальним рівнем здоров’я повною мірою реалізується такий механізм розвитку соціальності учнів як рівне наставництво, оскільки дружба виступає його найбільш міцною основою.

Отже, перший напрям розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачає побудову у класному колективі взаємин колективізму, товариськості, дружелюбності, що забезпечує покращення якості соціально-педагогічної взаємодії між учнями у класі, сприяє набуттю учнями соціальних знань, умінь, навичок, розвитку якостей та здібностей особистості, засвоєння групових цінностей, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування у класному колективі.

Третій етап розвитку соціальності учнів передбачає умовний розподіл змісту технологізації на три взаємопов’язані процеси: освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей, засвоєння картини світу); допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб’єктності); збагачення соціального досвіду особистості, що в сукупності відкривають широкі можливості для розвитку соціальності дітей у класі.

Класний колектив, створений як формальна група, призначенням якої є здобуття освіти шляхом систематичного навчання (формальна освіта: основна та додаткова, під час якої відбувається засвоєння учнем культури людства, формування панівної у суспільстві картини світу), а також просвітництва – пропаганди й поширення життєвих знань (неформальна освіта), самоосвіти. Зазначені процеси є зазвичай притаманними шкільній соціально-педагогічній системі й їх сутність та функції щодо передавання культури і соціального досвіду суспільства наступним поколінням є достатньо добре висвітленими в соціально-педагогічних джерелах (А. Мудрик, А. Рижанова та ін.), проте на рівні класного колективу в умовах інклюзивної освіти, вони потребують додаткового вивчення та алгоритмізації.

Зазначена специфіка процесу здобуття освіти в умовах інклюзивного навчання, пов’язана із фактом включення до загального освітнього середовища дітей, що здатні засвоювати культуру людства та соціальний досвід суспільства лише частково або в іншому

є ніж їх однолітки темпі чи іншими шляхами. У даному випадку усі звичні освітні процеси набувають нового забарвлення – соціально-реабілітаційного, а їх результат визначається не сукупністю здобутих дитиною знань, умінь та навичок чи навіть компетенцій, а можливістю культурної самоактуалізації особистості, її активної роботи із самовдосконалення за допомогою додаткових спеціалістів, уключених в освітній процес (асистента вчителя, реабілітолога, корекційного педагога). Уключення дитини з інвалідністю у навчально-виховний процес, вимагає розуміння того факту, що особистість дитини з особливими освітніми потребами розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку дитини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, що виникають опосередковано протягом аномального соціального розвитку. Тобто хвороба, яка спричиняє насамперед порушення в біологічній сфері розвитку людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку, яка може бути як компенсованою, так і посиленою під час уключення дитини у процес освіти шляхом інтеграції до класного середовища.

Особливої актуальності в інтеграційному процесі набуває організація сучасного системного психолого-педагогічного супроводу учня з порушеннями розвитку, корекційної роботи з учнем у природному для кожної дитини колективі однолітків на засадах оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною, яка має особливості психофізичного розвитку; активного залучення найближчого соціального оточення у систему корекційного впливу; індивідуального та диференційного підходу в умовах колективного навчання. Така діяльність частково реалізується фахівцями (корекційним педагогом, асистентом учителя), проте більша частина повсякденної роботи зі сприяння інтеграції дитини з інвалідністю у класне середовище покладена на вчителя.

Тож освітня діяльність учнів класу в умовах інклюзивної освіти має певну специфіку, що вимагає більшого навантаження на педагога як організатора взаємодії учнів класу та навчального чи виховного матеріалу.

Підкреслимо, що освіта як процес за своєю сутю педагогічно керований й, на відміну від інших форм внутрішньошкільної взаємодії, наприклад, неформального спілкування у класі, відкриває повні можливості організації спільної з дорослими особистісно-значущої для дітей діяльності, в структурі якої педагог посідає виправдано високу позицію, є прикладом і наставником. Питанням, що має велике значення для розробки програми розвитку соціальності учнів у класі у контексті освітньої діяльності, є вивчення механізмів становлення у свідомості й поведінці дитини цінності навколишнього світу і в ньому насамперед – цінності іншої людини, що призвичаюється дитиною у тій чи іншій соціальній ситуації розвитку. Тому в якості освітньої діяльності вчителя у нашему дослідженні розглядається не стільки формування певних знань та вмінь, що вимагаються навчальними програмами, скільки досягнення такої якості організації спільної діяльності з учнями, яка забезпечує можливість формування в останніх ціннісно-значущих соціальних проявів, збагачує їх особистий досвід життєво необхідним змістом, створює в них адекватну, наближену до реалій життя науково обґрунтовану картину світу, за якою вони будують стосунки з навколишними та власну діяльність.

У процесі навчання у класному колективі, особливо у молодшій школі, важливу роль відіграє взаємодія школярів у процесі навчальної діяльності, оскільки саме така діяльність є провідною у шкільному віці, а її успішність розглядається як провідний показник успішності розвитку особистості. Відзначимо, що на ефективність взаємодії однолітків у процесі навчання, окрім психологічної сумісності, може вплинути будь-яка на перший погляд незначна деталь, наприклад, наявність чи відсутність необхідних у навчанні інструментів (циркуля, лінійки, олівця, фарб тощо), зовнішній вигляд учня, стать, наявність попереднього досвіду формальної або не формальної взаємодії. Тому процес набуття учнями інклюзивної школи успішного досвіду соціальної взаємодії, передусім взаємодії між учнями зі звичайним рівнем здоров’я та дітьми з інвалідністю, не може розглядатися як процес спонтанний, він має бути керованим педагогом та чітко контрольованим.

Виходячи з важливості соціальної взаємодії у процесі дидактичного контакту, вчитель, розміщуючи дітей за партами, має керуватися не лише життєвими уявленнями, а й ґрунтовними психологічними й соціально-педагогічними знаннями. Ключовим моментом у досягненні гармонійної взаємодії у класі є створення ситуацій спільної освітньої діяльності учнів та закріплення в них досвіду виконання колегіальних дій як провідного у здобутті шкільних знань та вмінь. Підкреслимо, що спільна діяльність – центральний фактор породження й розвитку системи соціальних відносин дитини, формування в неї групових цінностей, заснованих на визнанні провідного значення у колективі кожного учня. Тому вчителю, особливо у молодшій школі, необхідно створювати ситуації спільної діяльності учнів не тільки для досягнення дидактичної мети, а заради самих цих ситуацій як вправ на закріплення досвіду соціальної взаємодії між учнями.

Досліджуючи освітню діяльність учнів, у межах даного дослідження неможливо оминути увагою процес диференціації у навчанні школярів, який набуває особливої значущості в умовах інклюзивної освіти. Під диференціацією у навчанні психологи та педагоги (Ю. Бабанський, М. Богданович, В. Загв'язінський, М. Махмутов, Н. Менчинська О. Савченко, С. Логачевська та ін. [264, с. 19-21; 263; 441]) розуміють одну з найефективніших форм індивідуалізації навчання, спосіб попередження неуспішності учнів. Рівнева диференціація дає змогу кожному учню здобувати максимальні результати на доступному для нього рівні навчальних досягнень. За характеристикою В. Буряк, освітній процес при диференційованому підході відрізняється тим, що учень має не тільки навчальні обов'язки (зокрема, засвоїти матеріал на відповідному рівні), а й права, найважливішим із яких є право вибору – отримати відповідно до своїх здібностей і нахилів підвищену підготовку з предмета чи обмежитися середнім або достатнім рівнями засвоєння матеріалу [55, с. 58-61]. Нині, диференційований підхід розробляється вітчизняними дослідниками (А. Колупаєва, С. Литовченко та ін.) й для умов інклюзивної освіти, що дозволяє вчителям, розробляти індивідуальні програми навчання та оцінки навчальних досягнень учнів з вадами здоров’я з урахуванням різних нозологій.

У межах нашого дослідження слід акцентувати увагу не на дидактичному аспекті диференційованого навчання, а на його соціально-педагогічному потенціалі, оскільки такий підхід обов’язково передбачає групову діяльність учнів у навчальному процесі, що дає змогу максимально індивідуалізувати вимоги до учнів у класі, створити умови для встановлення колективних стосунків, формування почуття обов'язку та відповідальності за спільну працю. О. Савченко відзначає, що працюючи у групі, учні мають можливість відразу з'ясовувати незрозумілі для себе питання, своєчасно виправляти помилки, допущені в процесі розв'язування вправ, учитися вислуховувати думку свого товариша, відстоювати та обґрунтовувати правильність власних суджень, приймати рішення [441, с. 58].

Широкі можливості для практичної організації такої роботи надає відомий у педагогічній науці та практиці (В. Дяченко, О. Рівін, І. Чередов та ін.) у різних варіаціях, але незаслужено забутий нині у масовій школі, колективний спосіб навчання, в основу якого, на відміну від звичайної класно-урочної системи, закладені соціально-педагогічно спрямовані методологічні основи, оскільки реалізація колективного способу навчання є єдністю природно-стихійних і штучно-організованих педагогічних процесів, що розгортаються у процесі виконання учнями групових завдань.

Керований компонент колективного способу навчання задається діяльністю суб'єктів навчання у вигляді створених педагогічних ситуацій, дисциплінарних норм, дидактичних завдань та алгоритмів їх розв’язання.  У той же час, взаємодія між учнями, хоч і відбувається у штучно-організованих педагогічних умовах, підлягає природно-стихійним процесам, які задаються взаєминами між учнями. Отже, у процесі колективного навчання виникають ситуації, у яких природна енергія взаємин, яка не завжди є позитивно спрямованою, проте – постійно дієвою, оскільки живиться природним джерелом істинної, глибинної сутності дитини, її природних бажань, перетворюється у процесі спільного виконання навчальних завдань, за умов прагнення до спільного успіху й взаємовідальності, на енергію педагогічної взаємодії. І навпаки, досвід педагогічної взаємодії, впливає на природні схильності, бажання, інтереси дитини, збуджуючи її «природну схильність до соціальності» (Л. Виготський) і перетворюючи її у зумовлені культурою особистісні переконання, цінності, мотиви тощо .

Як зазначалося, колективне навчання може упроваджуватися в інклюзивній школі у різних видах та варіаціях; це й різновікове взаємонавчання; технологія елементів взаємонавчання в школі на уроці; технологія колективного взаємонавчання (О.  Рівін) як противага класно-урочній системі; існують й інші назви технології колективного взаємонавчання – «організований діалог», «сполучний діалог», «колективний спосіб навчання», «робота учнів у парах змінного складу.

Часто взаємонавчання розуміється як організація навчальних занять, при якій діти, яким навчання дається легше, навчають своїх товаришів. Така форма взаємодії між учнями на уроці створює можливості для формування у класі системи рівного наставництва, коли однолітки пояснюють дітям з інвалідністю незрозумілі їм частини навального матеріалу, на більш доступному для них рівні, зрозумілою мовою.

Упровадження у тому чи іншому вигляді взаємонавчання в інклюзивному класі забезпечує закріплення у колективі відносин колективізму й товаришування, виникнення дружніх зв’язків, що забезпечують закріплення за дитиною з інвалідністю рівного наставника – однолітка, що на вільних засадах, за власним бажанням виступає провідником між дитиною з особливими освітніми потребами та іншими суб’єктами педагогічного процесу. Для рівного наставника ж таке спілкування також створює ситуацію отримання соціального досвіду особливої якості, заснованого на засадах гуманізму, суб’єктності та найвищої духовності.

Середній шкільний вік при збереженні значення освітньої діяльності, відрізняється актуалізацією потреби у посиленні ще одного процесу, пов’язаного з розвитком соціальності учнів – індивідуалізації.

Визнання самоцінності індивідуальності кожного учня, що є особливо цінним в умовах інклюзивної освіти, зумовлює зміщення освітніх акцентів на підкреслення необхідності актуалізації у навчально-виховному процесі внутрішнього потенціалу кожної дитини, незалежно від її здібностей, можливостей та рівня здоров’я, що необхідно враховувати при обґрунтуванні програмного рівня технології розвитку соціальності учнів.

Відзначимо, що, як було показано вище (п.п. 2.1), індивідуалізація, як і процес соціального розвитку учнів, є невід’ємними складовими розвитку соціальності. До того ж, обидва зазначені процеси є тісно взаємопов’язаними, оскільки за характеристикою Н. Колпакової, індивідуальність людини може розглядатися насамперед не через індивідуальні, а через соціальні думки й почуття людей з подібними соціальними характеристиками [222]. Цей погляд пропонує й В. Мерлін, що розглядає індивідуальність особистості як особливий, здатний виражати індивідуальну своєрідність характер зв'язку між усіма якостями людини, що забезпечує пристосування людини до середовища [293]. Отже, індивідуальність учня може розкритися тільки у процесі соціальної взаємодії та визначає її якість. Оскільки, спираючись на думку Б. Ананьєва [10], можемо зазначити, що тільки зі становленням індивідуальності особистості забезпечується цілісність як індивідуального, так і соціального розвитку учня.

За визначенням А. Мудрика, особистісне та соціальне становлення людини відбувається у взаємодії двох протилежних процесів: уособлення (індивідуалізації) та пристосування (соціальної адаптації). Індивідуалізація визначається у довідкових джерелах як зворотній бік соціалізації, соціально-культурний процес накопичення особистістю особливого, унікального досвіду, зростання її масштабу, творчого потенціалу, універсальності, самостійності свободи й відповідальності, де мірою індивідуалізації є особистий унесок у культуру [235]. Як бачимо, процес уособлення (індивідуалізації) також є взаємопов’язаним із становленням соціальності людини, оскільки може виявлятися та оцінюватися лише у загальному полі людської культури.

Розвиток індивідуальності відбувається разом зі становленням особистості, отже, розглядаючи можливості такого розвитку учнів в умовах інклюзивної освіти необхідно зупинитися й на проблемах становлення особистості школярів, що особливо гостро постають у середньому шкільному віці (молодші підлітки).

Хоч «особистість» є поняттям у певному розумінні (див. п.п. 1.2, стор.???), протилежним поняттю «соціальність», існує визначальний взаємозв’язок між цими, на перший погляд, дихотомічними категоріями, оскільки, як було показано вище (п.п. 2.2, стор. ), коріння соціальності людини перебуває у ядрі її особистості, а сама соціальність входить до структури особистості.

Динаміка самореалізації особистості відбивається в такій детермінанті розвитку особистості, як соціальний досвід, до структурних складових якого, за визначенням Н. Беденко, належать: індивідуальна модель світу, яка є активністю особистості в узагальненому відображенні світу; світогляд особистості, що містить цілісне ставлення до навколишнього світу; життєву позицію, яка фіксує процеси самовизначення особистості; спосіб життя, що є формою зберігання в соціальному досвіді особистості її способу організації життя ситуаціях [29]. Системоутворювальну роль у процесі становлення та розвитку особистості відіграють мотивації, ціннісні орієнтації, воля й цілеспрямованість. Становлення та інтеграція основних компонентів особистості утворюють органічні зв'язки з самосвідомістю й перетворюють особистість на суб'єкт індивідуального й суспільного розвитку протягом усього життєвого шляху. Ступінь зрілості особистості учня виражається у здатності приймати власні рішення й свідомо здійснювати вибір у складних ситуаціях.

Відомо, що особистість формується, розвивається, удосконалюється, самореалізується в різних видах спільної людської діяльності, у яких вона постає об'єктивним суб'єктом діяльності, змінюючи і себе, і діяльність. Спираючись на це положення, зазначимо, що для особистісного розвитку дитини у класному колективі з інклюзивним навчанням необхідно створити такі умови: відкритість та толерантність усіх суб’єктів соціальної взаємодії у класі, коли пріоритети й цінності кожної дитини мають право на існування й приймаються, до будь-якої думки ставляться з повагою; включення кожного учня, незалежно від здібностей, можливостей, стану здоров’я, до різних видів навчальної, виховної та соціокультурної діяльності, що сприяють самовиявленню його основних цінностей та пріоритетів; залучення усіх до діяльності та інтересів кожного, а також активне обговорення реальних подій, життєвого досвіду; створення можливості для кожного учня відкрито висловлювати свої погляди, оголошувати своє рішення про зміну або відстоювання позицій по різним, у тому числі й життєвим, питанням; допомога в самоорганізації у класі референтних груп для учнів з особливими освітніми потребами, що надають їм можливість знайти підтримку своїх потреб і форм поведінки у дітей, які поділяють їхні інтереси й цінності. На підтвердження необхідності такої діяльності з учнями наведемо думку Ю. Орлова, який, досліджуючи розвиток індивідуальності особистості, підкреслює необхідність формування в неї «саногенного мислення» [355, с. 266] як профілактики образ, заздрощів та інших негативних соціальних емоцій, а також запобігання деструктивних думок у підлітків.

Отже, на цьому етапі технології розвитку соціальності учням має надаватися опосередкована допомога у розвитку індивідуальності через уважне ставлення до їх проблем та сприяння їх вирішенню; створення спеціальних виховних ситуацій у життєдіяльності шкільних та класних колективів для позитивного саморозкриття усіх їх членів, для підвищення статусу дітей з особливими освітніми потребами, формування в них самоповаги, стимулювання до саморозвитку.

Слід відзначити, що індивідуалізація може мати й межові прояви, що характеризуються відокремленням людини від суспільства. Одним із таких, актуальних нині, особливо у контексті проблематики інвалідності, феноменів є людська самотність.

Самотність є антитезою соціальності й виникає всупереч природному прагненню дитини до товариства однолітків. У дітей з інвалідністю явище самотності часто виникає внаслідок просторових та соціально-психологічних бар’єрів, що донині існують у нашому суспільстві. Умови інклюзивної освіти сприяють зняттю таких бар’єрів, тому особливо важливим є їх уникнення й у класному середовищі. За характеристикою Є. Панова, стаючи членом колективу, індивід неминуче втрачає певну частку свободи і незалежності, постаючи перед необхідністю вирішення суперечності між власними потребами та інтересами соціуму, пошуку балансу у співвідношенні соціальної гармонії та соціального конфлікту [361]. Порушення такого балансу у бік уособлення й призводить до самотності дитини у класному середовищі. Відокремлення дитини з інвалідністю у класі є однією з найбільш болючих проблем інклюзивного навчання. У разі виникнення такої проблеми у період активного становлення індивідуальності особистості у молодшому підлітковому віці необхідно на новому етапі повернутися до роботи з класним колективом у напрямі посилення міжособистісної взаємодії учнів (рис.4.7).

Часто дитина з особливими освітніми потребами, потрапляючи до школи, потребує для розвитку соціальності не тільки виховного впливу і навіть не соціально-педагогічної допомоги, а реабілітаційних та ресоціалізаційних заходів, що реалізуються у процесі соціально-педагогічної діяльності у школі.

Зважаючи на особливі соціальні умови розвитку молодших школярів з особливими потребами, підвищені соціальні ризики та негативні впливи, а саме: можливість проявів не толерантного ставлення до них з боку однолітків, емоційна депривація, відсутність, обмеженість ресурсів для побудови конструктивного діалогу та соціальної взаємодії із старшими учнями, соціальний педагог має приділяти особливу увагу розвитку лідерських якостей як необхідної умови виходу таких дітей на якісно новий рівень спілкування. Розвиток суб’єктної позиції учнів, які мають особливі потреби, відіграє роль своєрідного засобу попередження вторинних дефектів (психологічних – наприклад, затримка психічного розвитку), які, на переконання Л. Виготського [86], часто виникають на основі первинних (фізичних) дефектів. Соціальна реабілітація дитини з особливими потребами – це комплекс заходів, спрямованих на відтворення порушених чи втрачених дитиною суспільних зв’язків та взаємин. Метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу дитини, забезпечення соціальної адаптації у суспільстві, досягнення певної соціальної незалежності [251; 471]. Виходячи із зазначеного вище, індивідуальний підхід до потреб дітей з інвалідністю виступає умовою розвитку їх соціальності.

Соціальна реабілітація дитини з особливими освітніми потребами передбачає: компенсацію недостатності інтелектуального розвитку або сенсорної недостатності шляхом посиленого розвитку соціальних знань та вмінь, що забезпечують успішну інтеграцію дитини у класне середовище; підвищення соціального статусу дитини за рахунок узгодження її можливостей та очікувань від неї з боку найближчого оточення; подолання комплексу неповноцінності, внутрішніх конфліктних переживань, формування адекватних механізмів психологічного захисту на основі розвитку самопізнання, гармонізації самосприйняття, засвоєння навичок саморегуляції.

При організації соціального виховання учнів в умовах інклюзивної освіти постає найголовніше питання, що стосується особистісного розвитку дітей з особливими потребами – розвиток задатків, здібностей, індивідуальних якостей особистості дитини. На цьому фоні постає проблема самореалізації дитини, а особливо стосовно дітей, які проявляють лідерські якості, мають лідерські амбіції, але недостатньо компетентні щодо їх прояву. Вирішенню цієї проблеми й сприяє розвиток соціальності учнів.

Виходячи з визначення А. Мудрика [310, с. 116], визначимо допомогу у розвитку індивідуальності в умовах інклюзивної школи як свідому спробу педагогів сприяти дитині у розвитку якостей особистості, отриманні знань, установок і навичок, необхідних для задоволення своїх позитивних потреб і інтересів у згоді із соціальними нормами та вимогами; в усвідомленні учнем своїх цінностей, установок і вмінь; у становленні самосвідомості, в самовизначенні, самореалізації та самоствердженні; у піднесенні розуміння та емпатійності у ставленні до себе і до інших, до соціальних проблем; у розвитку почуття індивідуальної причетності до класу, соціуму; у виробленні стратегій адаптації та відокремлення у шкільному середовищі.

Створення у шкільному освітньому просторі умов для розвитку соціальності учнів, передусім старшого шкільного віку, передбачає насамперед збагачення їх соціального досвіду, чого особливо не вистачає дітям з інвалідністю, зокрема тих, що одержували освіту в умовах спеціального або індивідуального навчання.

Адаптуючи до нашого дослідження ідеї А. Мудрика [310, с. 116] щодо характеристики соціального досвіду особистості, зазначимо, що такий досвід має розвиватися в учнів як комплекс різних соціальних умінь та навичок, знань і способів мислення, норм та стереотипів поведінки у класному та шкільному середовищі та поза ним, інтеріоризованих особистістю ціннісних установок, домінуючих у класному колективі й соціумі, відрефлексованих дитиною почуттів і переживань; як навичка взаємодії з однолітками та дорослими, практика адаптації та уособлення у класному колективі; а також як потенційна можливість самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Основним шляхом розширення соціального досвіду учнів виступає розширення сфери соціальної взаємодії старшокласників, а саме опанування ними новими видами діяльності, збагачення кола їх спілкування.

Спілкування як специфічна форма взаємодії індивідів один з одним як членів єдиного суспільства надає широкі можливості для набуття учнями нового соціального досвіду. Педагогу слід пам’ятати, що у спілкуванні між учнями у класі реалізуються соціальні відносини людей, соціальні ролі, які відіграватимуть учні у майбутньому. Отже, спілкування є не лише взаємодією між учнями, це складний, багатоплановий процес установлення й реалізації контактів між людьми, що породжується спільною діяльністю й включає в себе обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння партнерів по спілкуванню. Завдяки спілкуванню учні обмінюються досвідом, знаннями, реалізують свої потреби у взаємодії та взаєморозумінні з однолітками. Для старшокласників, особливо учнів з інвалідністю, навчання у шкільному колективі стає передусім можливістю задовольнити потребу у спілкуванні. Тож педагоги мають створювати для цього сприятливі умови у позакласній діяльності.

Підкреслимо, що старшокласник виступає не тільки споживачем соціального досвіду, але і його «володарем», чому сприяє розвиток суб’єктності учня. Основою процесу розвитку суб'єктності є ситуація вибору, тому велике значення має насичення спілкування й діяльності старшокласника ситуаціями вибору, коли учень має усвідомлено приймати рішення, що у цілому сприяє розвитку суб’єкт-суб’єктної взаємодії у класі. У результаті учень опановуює способи самостійно й ефективно вирішувати проблеми, які виникли у нього у процесі освоєння змісту освіти і в процесі спілкування в дитячому колективі.

Підкреслимо, що поряд зі звичними шляхами розширення соціального досвіду старшокласників у школі, умови інклюзивного навчання надають учню особливі можливості розвитку суб’єктності через включення до системи тьюторської волонтерської (внутрішньошкільного наставництва, шефства). Тьютор – це насамперед позиція старшокласника, що супроводжує процес розвитку суб'єктності учня через його залучення до різних видів внутрішньошкільної допомоги учням з інвалідністю.

Останнім – четвертим – етапом технології розвитку соціальності учнів у класному колективі виступає оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок. На цьому етапі необхідним є аналіз форм звітної документації, а також оцінка результативності роботи суб’єктів розвитку соціальності учнів за певними, визначеними заздалегідь критеріями, показниками, методиками.

Зазначимо, що цей етап не є повторенням діагностичного етапу у чистому вигляді, оскільки його метою є оцінка ефективності роботи фахівців, хоч доречним є і збір та обробка моніторингових даних щодо рівня розвитку соціальності учнів та стану міжособистісної взаємодії членів класного колективу.

Для оцінки роботи фахівців, зокрема, вивчається підготовлена ними звітна документація. Наприклад щодо роботи соціального педагога, як правило, підлягають аналізу такі форми звітної документації, як журнал щоденного обліку роботи соціального педагога, протоколи індивідуальних консультацій соціального педагога, журнал проведення профілактичної роботи соціального педагога, журнал патронажної роботи та обліку матеріальної допомоги дітям з малозабезпечених сімей тощо.

Досвід роботи соціальних педагогів засвідчує, що форми фіксування одержаних результатів можуть бути й іншими та залежать від досвіду конкретного педагога (щоденник соціального педагога, письмові звіти на засіданнях методичних об’єднань, зборах учнівського колективу тощо) та вимог закладу, в якому він працює. Такі форми вивчення стану та ефективності роботи соціального педагога можуть дати уявлення про зміст роботи, яку здійснював соціальний педагог протягом року, кількість часу, витраченого на той чи інший вид робіт, оцінити кількість часу витраченого на соціально-виховну роботу з класом.

Більш об’єктивну картину вивчення ефективності роботи фахівця дає критеріально-орієнтований аналіз, спрямований на виявлення зміни показників результативності роботи зі сприяння розвитку соціальності учнів у класі, ролі соціального педагога у цьому процесі, відповідно до розроблених критеріїв ефективності соціально-виховної діяльності.

При проведенні такого аналізу слід розрізняти критерії оцінювання результатів і критерії оцінювання процесу. Перші дають змогу визначити рівень розвиненості соціальних якостей особистості учнів, сформованості соціальних цінностей, культури поведінки, рівень компенсації психофізичних вад, а також якість соціального середовища у класі, успішність взаємодії між учнями. Інші допомагають з’ясувати ефективність роботи соціального педагога або іншого фахівця і те, як реалізується процес соціального виховання учнів, як на результати останнього впливають ті чи інші чинники (умови) соціального середовища у класі.

У цілому, перший напрям, визначений у процесі технологізації розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти забезпечує набуття учнями соціальних знань, умінь, навичок, розвиток якостей та здібностей особистості задля повноцінного міжособистісного спілкування, досвіду дружніх стосунків та колективної діяльності, засвоєння групових цінностей. Очевидно, що цей напрям є провідним у розвитку соціальності учнів, проте його реалізація є неможливою окремо від інших, визначених нами вище, у межах обґрунтування технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, напрямів.

Ці напрями є додатковими й забезпечують створення умов безбар’єрного середовища в інклюзивній школі та за її межами, які сприяють розвитку соціальності особистості кожного учня, що також є дуже важливим. Далі коротко розкриємо зміст кожного з них.

Другим напрямом покращення якості соціальної взаємодії у внутрішньошкільній площині є робота зі сприяння вдосконаленню взаємодії між учнями та педагогами, основним *завданням*, якої виступає підвищення можливостей педагогів щодо створення власним прикладом у класному середовищі умов для набуття учнями досвіду позитивної соціальної взаємодії.

У зв’язку з цим, підкреслимо значення особистості вчителя молодших класів, який в умовах інклюзивної школи виступає провідним суб’єктом створення для дитини сприятливого безбар’єрного середовища. Оскільки, як відзначається у педагогіці, саме він надає перші знання, виховує любов дитини до школи, навчання, віру у власні можливості та здібності. Перший учитель зобов’язаний створити емоційну комфортність перебування дитини у школі, забезпечити її захищеність, проявити інтерес до кожної дитини [151].

Психологи (А. Бодальов, Я. Коломинський, В. Ляудіс) відзначають, що саме стиль взаємодії вчителя та класу опосередковано формує особистість молодших школярів. Ця проблема нині є особливо актуальною на початковому етапі навчання в інклюзивній школі, тому що перший учитель в умовах освітнього середовища найбільш помітно впливає на подальший соціальний розвиток дитини.

Значення повноцінного контакту учня з учителем для розвитку соціальності дитини зберігається протягом усіх років навчання, а закладені у молодшій школі основи партнерської діяльності та взаєморозуміння, створюють сприятливий ґрунт для подальшого вдосконалення взаємодії між педагогами та учнями. Серед усіх учителів найбільш вагому функцію у соціальному вихованні учнів інклюзивного класу відіграє класний керівник, який систематично має змогу контактувати зі школярами не тільки на уроці, а й у позаурочний час. У зв’язку з чим, у педагогіці (Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, Г. Пономарьова [329, с. 108]) окремо визначаються та аналізуються функції класного керівника як вихователя, реалізація яких багато в чому залежить від його особистісних якостей та стилю спілкування з учнями.

Серед трьох видів взаємодії в системі «вчитель – учень» (колегіальний, директивний, нейтральний) [221] – колегіальний – спрямований на розвиток активної та творчої діяльності учнів. У такій взаємодії учень виступає як співучасник інтелектуально-колективної діяльності. З боку педагога в процесі взаємодії простежується: доброзичливість, стриманість, орієнтація на учня та колектив. При директивному виді взаємодії активність учня гальмується категоричною манерою спілкування з боку вчителя, негативними емоційними формами впливу. При такій взаємодії учень не проявляє активності, його дії, як правило, регулюються дорослим. Нейтральний вид взаємодії характеризується доброзичливо-нейтральними відносинами, які не сприяють активізації діяльності учнів і мають індеферентний характер.

З посиланням на думку Л. Нечепоренко, Я. Подоляк, Г. Пономарьової [329, с. 169], відзначимо, що здатність сучасного вчителя до організації взаємодії на уроці є віддзеркаленням рівня його педагогічної майстерності, що виражається у гуманістичній спрямованості та демократичності особистості, педагогічній доцільності, оптимальному характері та результативності дій, творчому, оригінальному підході до повсякденної діяльності.

Як бачимо, для формування позитивного соціально-педагогічного мікроклімату в класі, сприяння розвитку соціальності учнів провідне місце відводиться особистості вчителя, розвиненої в нього можливості до встановлення колегіального стилю взаємодії з дітьми, педагогічній майстерності у цілому.

Окрім того, вчитель в умовах інклюзивного навчання має володіти необхідними знаннями та навичками з корекційної педагогіки та дефектології

Варто підкреслити, що робота з дітьми з особливими потребами вимагає не тільки професійних знань і досвіду, але ще й особливого ставлення до них – терпіння, любові, турботливості, що забезпечує постійне піклування про розвиток дитини, небайдуже ставлення до її проблем. Педагогу потрібно уникати у ставленні до дитини з інвалідністю стигматизуючих стереотипів, що позбавляють спілкування між учителем та учнем психологічного контакту. Учитель має власним прикладом навчити колектив приймати дитину-інваліда, активно взаємодіяти з ним у класі.

Усе зазначене потребує посилення деонтологічної складової підготовки педагога, яка з посиланням на визначення М. П. Васильєвої [65, с. 15], може розглядатися у нашому дослідженні як цілеспрямований керований процес, який забезпечує деонтологічну компетентність (інтегроване особистісне утворення, яке відображає теоретичну й практичну готовність), сформованість у вчителів особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення нормативної професійної поведінки у специфічній професійній ситуації, обумовленій необхідністю у процесі вирішення дидактичних та виховних завдань встановлювати соціальну взаємодію між учнями з різним рівнем здоров`я і можливостями розвитку. Формування деонтологічної компетентності вчителя, що працює в умовах інклюзивного навчання, має виходитити не тільки з принципів та вимог педагогічної етики, а й з розгляду етичних норм як механізму забезпечення реалізації прав осіб з обмеженими можливостями. Такі норми існують нині щодо соціальних педагогів та соціальних працівників (Р. Кравченко [246, с. 5-49]), проте механізми їх перенесення у діяльність педагогів інклюзивної школи ще розробляються.

До того ж, педагог має бути підготовленим до взаємодії з конкретною дитиною не тільки психологічно. Учитель має зробити наступне: ознайомитися з анамнезом, мати уяву про основні види порушень психофізичного розвитку дитини; вивчити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; ураховувати стан слуху, зору, особливості моторики та загального фізичного розвитку учня; бути добре ознайомленим з приладами, які використовують учні; навчитися визначати, оцінювати й створювати навчальне середовище для дітей з різними освітніми потребами; зрозуміти важливість цілеспрямованого залучення до роботи з дітьми членів родини, встановлення з ними партнерських стосунків; вивчати головні принципи і стратегії колективної командної роботи; навчитися спостерігати за дітьми та оцінювати їх розвиток під час занять; закінчувати заняття, коли діти втомилися чи неуважні; навчитися адаптувати навчальні плани, методики, матеріали та середовище до специфічних потреб дітей; створювати оптимальні умови для спілкування, сприяти налагодженню дружніх стосунків між дітьми і формуванню колективу; формувати у дітей досвід стосунків у соціумі, навичок адаптації до соціального середовища. повагою до дітей та батьків.

Технологічний підхід до покращення взаємодії між учителем та учнями передбачає діяльність, що розгортається за етапами: перший – діагностичний – передбачає діагностику стилю педагогічної взаємодії у роботі вчителя, виявлення рівня готовності вчителя до організації педагогічної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням; визначення проблем, що виникають у вчителів при роботі в умовах інклюзивної освіти другий – підготовчий – передбачає психологічну підготовку вчителів до організації соціальної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням; третій – просвітницький – пов’язаний із підвищенням рівня знань та вмінь педагогів щодо організації взаємодії з учнями в умовах інклюзивного навчання, залученням фахівців з виховання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами для обміну досвідом; четвертий – заключний – передбачає застосування вчителями набутих знань та оцінку результативності їхньої роботи.

Реалізація третього напряму - покращення якості соціальної взаємодії у внутрішньошкільній площині вимагає сприяння посиленню зв’язків між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем у цілому шляхом створення та підтримання відповідних просторових і соціально-психологічних умов у середовищі школи; посилення міжвікової взаємодії учнів; покращення якості взаємодії всередині педколективу.

Шкільне середовище – це сукупність усіх тих соціально-природних умов та обставин, які суттєво впливають на поведінку та свідомість учнів. Через шкільне середовище здійснюється засвоєння учнями культури, підвищення рівня розвитку соціальних якостей особистості, формування способу життя, системи цінностей. Тобто через якісне шкільне середовище, що відображає принципи інклюзивної освіти, здійснюється набуття дитиною позитивного соціального досвіду, а отже, розвиток соціальності особистості.

Як зазначалося вище (п.п. 3.2), просторові умови є важливим чинником інтеграції дитини у шкільному середовищі. Обладнання кімнати пандусами, для дітей з обмеженням рухової активності, збільшення або зменшення інтенсивності освітлення, якщо в класі є діти з порушеннями зору, зменшення рівня шуму, якщо в класі є діти з порушенням слуху, наявність ліфтів, спеціально обладнаних туалетів, широких проходів між партами розширює можливість для включення учнів з особливими освітніми потребами у внутрішньошкільну взаємодію. Частина архітектурних деталей та спеціальне обладнання безумовно потребує вкладення певних коштів і ми мало зможемо вплинути на процес їх одержання школою. Проте є просторові деталі, що можуть створюватися у середовищі закладу силами шкільної громади й позитивно впливати на розвиток соціальності учнів. Це, наприклад, обладнання зимового саду та піклування про нього; прикрашання коридорів школи газетами до свят, груповими малюнками, цікавими фотозвітами про активність класу тощо. Добре, якщо діти з особливими освітніми потребами будуть зображені на цих інформаційних продуктах у позитивному вигляді, успішними, захопленими певною справою.

Сприятливий вплив просторових умов середовища школи на формування учня здійснюється лише в тому випадку й тією мірою, якою особистість сама в результаті активного ставлення до соціального середовища здатна взяти його як орієнтир у своїй життєдіяльності. Тому для створення такого середовища у школі велике значення має процес соціального виховання учнів.

Реалізація цих складових соціального виховання відбувається у процесі створення та функціонування культурно-виховного простору школи. При організації діяльності у межах названого напряму необхідно враховувати, що, на думку вчених, він складається з таких взаємопов'язаних виховних сфер: традиції школи (історія, свята, гімн, герб, прапор, норми одягу, вітання, традиції поведінки тощо); середовище школи (навчальний процес, приміщення школи, обладнання тощо); інформаційна система (бібліотечно-інформаційний центр, газета, телебачення, радіо, комп'ютерна мережа, архів); інфраструктура дозвілля (гуртки, секції, клуби, театри, музеї, художня і музична школи); економіка школи (грошова одиниця, стипендії, гранти) [284, с. 36-40]. Кожна з виховних сфер має відображати гуманістичні цінності та пріоритети інклюзивного суспільства, нести ідеї рівності та толерантності.

Безбар'єрне середовище в навчанні передбачає не тільки залучення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес, але і їх активну участь у житті школи, в усіх заходах у межах шкільної програми, позакласної та позашкільної діяльності. Спільне проживання шкільного життя позитивно впливає на розвиток соціальності дітей з особливими освітніми потребами і дозволяє у внутрішкільному середовищі подолати сформовані у суспільстві стереотипи у ставленні до людей з інвалідністю.

Велике значення у створенні позитивного середовища у школі відіграє посилення міжвікової взаємодії учнів через залучення до спільних виховних заходів учнів, що навчаються у різних ланках шкільної освіти, впровадження у школі волонтерських ініціатив у різновікових групах, наступності позитивних традицій між класами, створення системи «шефства» старшокласників над учнями з інвалідністю, що навчаються у молодшій та середній школі.

З метою вдосконалення внутрішньошкільного простору необхідно регулярно проводити його комплексну діагностику – «Аудит безпеки», вивчаючи думку експертів, учнів, батьків щодо якості та можливостей покращення середовища школи. Дослідження якості соціального середовища, окрім оцінки просторових умов у школі, має враховувати такі критерії: гуманність виховних відносин; ступінь залучення учнів до життєдіяльності шкільного колективу та суспільства в цілому; рівень ділових та міжособистісних взаємовідносин між учителями, учнями, батьками; рівень розвитку учнівського самоврядування у школі; наявність зовнішніх соціальних зв’язків у шкільній спільноті.

Важливим аспектом створення внутрішньошкільного безбар’єрного середовища є покращення соціальної взаємодії між усіма суб’єктами педагогічної діяльності закладу, спрямування їх зусиль на вирішення завдань соціального виховання учнів у дусі принципів толерантності та взаєморозуміння.

У створенні інклюзивного освітнього простору у школі беруть участь адміністрація школи, соціальний педагог, учителі початкових класів, учителі-предметники, логопеди, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, педагоги додаткового навчання, асистенти вчителя (тьютори) та інші фахівці. Успішність їх взаємодії визначається згуртованістю педагогічного колективу, високим рівнем підготовки кожного з фахівців до роботи у напрямі створення й удосконалення внутрішньошкільного інклюзивного середовища, наявністю у школі системи підвищення рівня освіченості учасників навчально-виховного процесу щодо питань інтеграції, планування спільної внутрішньошкільної соціально-виховної діяльності, забезпечення тісної взаємодії соціального педагога, психолога, вчителів, асистентів учителя, фахівців з корекційної освіти щодо оптимізації розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Лише за таких умов стає можливим поєднання у роботі з учнем з інвалідністю методів навчання, соціального виховання, психологічної корекції та психолого-медико-соціальної реабілітації психокорекції; додержання принципів системності та єдності зусиль фахівців у процесі інтеграції дитини у шкільне середовище; створення ситуації безпеки, психологічного комфорту, навчального успіху для кожної дитини у кожному місці внутрішньошкільного простору.

Створення позитивного соціального середовища у школі вимагає від педагогічного колективу таких дій:

* створення виховних взаємин у навчально-виховному закладі через упровадження елементів самоуправління школярів, одухотворення шкільного життя ідеями, що поєднали б учнів та вчителів;
* контроль за відповідністю засобів навчання його меті;
* допомога в адаптації дітей при вступі до школи, в переході з одного ступеня навчального закладу до іншого та при випуску з навчального закладу;
* попередження конфліктів, які можуть виникнути в учнівському колективі;
* створення системи позакласних клубів за інтересами, підтримка дитячих ініціатив як умова позитивної самореалізації особистості;
* розширення та поглиблення соціального досвіду через участь дітей у походах по історичних та культурних місцях регіону, через організацію допомоги людям похилого віку, біженцям, хворим;
* допомога дітям в організації їх змістовного дозвілля та їх участі в організації дозвілля молодших школярів;
* залучення батьків, громадських організацій, культурно-просвітницьких закладів до виховного процесу школи.

При організації такої роботи слід спиратися на значний науково-методичний досвід, накопичений у роботі вітчизняної школи, зокрема використовувати технологію написання сценарію (О. Гречановська [107]), інтелектуальні, розважальні, творчі ігри [197, 220]

За технологічним підходом реалізація цього напряму має етапний характер: перший – діагностичний етап – передбачає діагностику якості соціального середовища у школі через проведення «Аудиту безпеки»; другий – підготовчий – передбачає підготовку усіх суб’єктів педагогічної діяльності до спільних дій та колегіальне планування діяльності; третій – оперативний – пов'язаний з безпосереднім виконанням фахівцями запланованої роботи; четвертий – заключний – передбачає оцінку спільної діяльності фахівців та корекцію запланованих дій.

Окрім покращення соціальної взаємодії у внутрішньошкільному середовищі, у межах технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачається діяльність у зовнішньошкільній сфері, що стосується вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб’єктами та чинниками створює можливості для застосування учнями набутих у школі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності. Окрім цього, така діяльність спрямовується на педагогізацію соціального середовища, яке оточує школярів, і покликане гармонізувати вплив різноманітних чинників соціалізації на процес цілісного становлення особистості дитини.

При розробці технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти слід враховувати, що школа виступає посередником між учнем, особливо якщо це учень з проблемами здоров’я та розвитку, і соціумом. За умови більш детального аналізу посередництва можна виділити декілька напрямів його здійснення: між учнем і різноманітними структурами й установами; між учнем, учителями, педагогічними працівниками та батьками; між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (реабілітологи, корекційні педагоги, керівники гуртків тощо); між учнем та різними групами ровесників, молодіжними групами тощо.

Отже, узагальнено зазначимо, що покращення якості соціальної взаємодії у зовнішньошкільній сфері є можливим через сприяння соціальній взаємодії за трьома напрямами: між учнями, педагогами, батьками, фахівцями; між учнями та мікросоціумом;.

Ефективне здійснення взаємодії між школою та зовнішнім середовищем можливе лише на основі ґрунтовної діагностики особливостей зовнішнього середовища школи та підготовки суб’єктів соціального виховання до здійснення взаємодії між школою та зовнішнім середовищем. З посиланням на В. Никитина [470] зазначимо, що зазначена взаємодія може існувати за таких соціально-педагогічних умов:

- розуміння суб’єктами соціальної взаємодії проблем учня та здатності до адекватного соціального представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем учня;

- наявність знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дітей та молоді та вмінь встановлювати професійні контакти;

- наявність знань про інструментальні можливості суміжних професій, представники яких залучаються до вирішення проблем учня;

- уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їх ефективне співробітництво;

- довіра до соціального педагога з боку учня й тих людей, з якими у нього виникли проблеми (що досягається завдяки професіоналізму й бездоганній роботі соціального педагога).

Отже, важливим етапом налагодження взаємодії між учнем, педагогами, батьками є діагностика сімейного мікросередовища, визначення особливостей взаємодії між учнем, учителями, батьками.

Основним суб’єктом зовнішньошкільної діяльності є соціальний педагог. На основі діагностики у *напрями* налагодження взаємодії між учнями, педагогами, батьками шкільний соціальний педагог ініціює та координує такі види роботи:

- допомагає у вирішенні конфліктних ситуацій на ранній стадії та запобігає розвитку більш складніших проблем, допомагає учням та їх батькам у формуванні навичок вирішення та подолання кризових станів;

- виступає посередником між навчальним закладом та сім'єю: допомагає батькам і вчителям зрозуміти інтереси і потреби дітей в отриманні освіти і віднайти способи їх задоволення в навчальному закладі; допомагає визначати індивідуальні навчальні програми для дітей, які цього потребують (наприклад, навчання вдома);

- виступає посередником між батьками і вчительським колективом, спонукає батьків до активної участі в житті навчального закладу, доводить до відома адміністрації та педколективу необхідну інформацію про становище в сім'ях учнів, які потребують соціально-педагогічної підтримки;

- слідкує за відвідуванням учнями навчального закладу, допомагає їм у подоланні причин, що призводять до пропусків занять;

- попереджає й знижує негативний вплив факторів ризику на дітей, зокрема й у сімейному середовищі, допомагає сім'ям "соціального ризику";

- здійснює соціально-педагогічний захист сім’ї та її членів;

- сприяє зміцненню, гармонізації та розвитку позитивних стосунків у сім’ї, зв’язків із соціальним оточенням, зокрема, через організацію спільного дозвілля, розвиток інтересів;

- сприяє активізації педагогічної фікції сім'ї, наданню допомоги у вихованні дітей, онуків тощо, нейтралізації негативного впливу сімейного середовища на людину насамперед на дитину.

Спільною для вчителів і батьків є проблема толерантності. Сім'я багато в чому може допомогти школі. У цьому напрямі цілеспрямовану роботу необхідно проводити з батьками учнів, роз'яснювати їм важливість виховання у дітей культури спілкування. Важливо організувати спільне обговорення цих проблем з учнями і батьками, особистий приклад дорослих виховує у школярів почуття поваги до інших людей, толерантність до інших поглядів.

Соціальний педагог може вплинути на характер взаємин батьків з дітьми, відкоригувати їх дії у ставленні до дитини та інших людей шляхом: вивчення стану, відстеження результатів взаємодії батьків і дітей; виявлення труднощів, проблем взаємодії в родині й відбір педагогічних засобів його регулювання; створення сприятливої атмосфери, обстановки для встановлення контактів батьків і дітей при організації спільної діяльності.

Важливими видами взаємодії з батьками, що виховують дітей з особливостями здоров’я, є: просвіта сімей, психологічна та соціально-педагогічна підтримка батьків у придбанні ними знань, умінь і навичок, необхідних для організації здорової життєдіяльності їх дитини; розширення знань батьків та інших членів сім'ї про процес психофізичного розвитку дитини, сприяння зусиллям батьків з розвитку у дітей активності, толерантності, відповідальності, впевненості у власних силах.

У процесі організації зовнішньої діяльності соціальний педагог інклюзивної школи має сприймати сім`ю як первинний та основний інститут соціалізації дитини з особливими потребами. Цей напрям є найважливішим у зовнішньошкільній діяльності соціального педагога в інклюзивній школі, особливо стосовно родини учня з особливими освітніми потребами. У процесі роботи фахівець має ставитися до сім`ї як до повноцінного партнера, вивчати спосіб функціонування конкретної сім'ї й виробляти індивідуальну програму, що відповідає потребам і стилю життя цієї родини. За умови контакту з батьками вони можуть ефективно й безперервно виконувати соціально-педагогічну програму з розвитку соціальності дитини, надавати їй своєчасну педагогічну, психологічну і навіть психотерапевтичну допомогу.

При роботі з сім’єю соціальний педагог має враховувати інформацію про визначені вченими (Л. Чуйко, В. Постовий, З. Зайцева, Б. Херсонський) помилки сімейного виховання, що негативно позначаються на формуванні особистості та на розвитку соціальності учнів, зокрема: відсутність адекватних вимог до дитини; надмірна батьківська опіка; безвідповідальність батьків за успішність дітей; відсутність врахування вікових особливостей дитини [104]. Окрім того, фахівець має розуміти та доносити до родини, те, що з погляду розвитку соціальності, особливу увагу в сім`ї потрібно приділяти емоційно-вольовій сфері. Розвинене почуття емпатії відіграє важливу роль під час входження дитини з особливими потребами до малих груп у класі та стихійних компаній. Сімейне виховання сприяє розвитку вольових якостей молодших школярів, цим самим вимагаючи від них усвідомлення і виконання обов’язкових завдань, довільного реагування поведінки, вміння активно керувати увагою, слухати, думати, узгоджувати власні потреби з вимогами вчителя та батьків. При соціально-педагогічній підтримці школярів з особливими потребами та їх сімей відкриваються можливості розвитку дитини як суб’єкта вольової поведінки, здатного довільно регулювати власні психічні процеси та поведінку [145]. У дітей формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, упевненість у своїх силах, витримка, наполегливість. Тому сімейне виховання з соціально-педагогічного погляду є основою розвитку лідерських якостей молодших школярів.

Зазначимо, що сприяння соціальній взаємодії між учнями, педагогами, батьками, фахівцями здійснюється за етапами: перший – діагностика сімейного мікросередовища, визначення особливостей взаємодії між учнем, вчителями, батьками, визначення специфічних проблем сім’ї та дитини, для подальшого залучення необхідних фахівців; другий – здійснення посередницької функції, формування толерантних відносин між суб’єктами взаємодії, залучення учнів, батьків, педагогів до спільних соціально-виховних заходів; третій – налагодження допомоги дитини у розвитку та навчання через залучення ресурсів фахівців; четвертий – оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок.

Зовнішньошкільна сфера охоплює не тільки родину, а й мікросередовище, у якому мешкають учні. Сприяння взаємодії між учнями та мікросоціумом передбачає організацію поєднання у соціальному вихованні всіх факторів соціалізації соціального мікросередовища, на розкриття позитивного та нейтралізацію негативного впливів факторів мікрорайону на активізацію виховного потенціалу сімейно-сусідських спільнот, їх моральної відповідальності за умови життя та розвитку дитини, родини в цьому мікросоціумі.

Основні напрями соціально-педагогічної роботи за місцем проживання:

- організація громадськості на формування здорового способу життя та усвідомленого виховання в мікрорайоні через застосування ідей народної, козацької педагогіки, педагогічних інновацій стосовно соціального виховання в умовах різних етнічних культур, через організацію змістовного спілкування, через організацію сімейно-сусідської взаємодопомоги;

- організація громадськості на суспільнокорисну діяльність за місцем проживання;

- створення у мікросередовищі системи культурно-дозвіллєвих колективів, закладів (можливо, на громадських засадах) та координація їх діяльності відповідно до потреб мікрорайону;

- організація роботи з соціального виховання в канікулярний та літній час.

Така діяльність має етапний характер: перший – діагностичний етап – оцінка рівня доступності мікрорайону для дітей з особливими освітніми потребами, визначення психологічного та соціально-педагогічного мікроклімату у мікрорайоні, визначення проблем, що виникають у дітей та їх родин; другий – підготовчий – передбачає підготовку шкільних активістів та представників громади до організації соціальної взаємодії між школою та мікрорайоном; третій – просвітницький – пов’язаний із підвищенням рівня знань та вмінь громади щодо соціальної та освітньої інклюзії, проблем і потреб дітей з інвалідністю; четвертий – заключний – передбачає оцінку результативності роботи.

Робота, проведена нами на програмному рівні розробки технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, дозволяє ствердити, що розроблене нами програмне забезпечення має на меті сприяння вдосконаленню здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, а саме: розширення можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, вміннями, навичками, як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій та відносин.

Програмне забезпечення вміщує комплекс програм, які реалізуються у двох взаємопов’язаних сферах – внутрішньошкільній, що забезпечує покращення якості внутрішньошкільного середовища, та зовнішньошкільній, що стосується вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб’єктами та чинниками.

Програма з покращення внутрішньошкільної сфери, реалізується за напрямами: сприяння соціальній взаємодії між учнями у класі; сприяння соціальній взаємодії між учнями та педагогами; сприяння соціальній взаємодії між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем. Перший – спрямований на сприяння набуттю учнями соціальних знань, умінь, навичок, розвитку якостей та здібностей особистості, що забезпечують повноцінне міжособистісне спілкування, досвід дружніх стосунків та колективної діяльності; засвоєння групових цінностей тощо. Зміст цього напряму вміщує такі етапи: перший – діагностика первинного рівня соціальності учнів та вивчення характеристик класного мікросередовища, а також подальші моніторингові дослідження; другий – пов'язаний з розбудовою сприятливих відносин у класному середовищі; третій – соціальна освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей) для учнів молодшої школи; допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб’єктності) для учнів середньої школи; збагачення соціального досвіду для учнів старшої школи; четвертий – оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок.

Другий напрям – удосконалення взаємодії між учнями та педагогами – спрямований на підвищення можливостей педагогів щодо створення власним прикладом у класному середовищі умов для набуття учнями досвіду позитивної соціальної взаємодії. Зміст цього напряму розкривається за етапами**:** перший – діагностичний – передбачає діагностику стилю педагогічної взаємодії у роботі вчителя, виявлення рівня готовності вчителя до організації педагогічної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням; визначення проблем, що виникають у вчителів при роботі в умовах інклюзивної освіти; другий – підготовчий – передбачає психологічну підготовку вчителів до організації соціальної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням; третій – просвітницький – пов’язаний із підвищенням рівня знань та вмінь педагогів щодо організації взаємодії з учнями в умовах інклюзивного навчання, залученням фахівців з виховання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами для обміну досвідом; четвертий – заключний – передбачає застосування вчителями набутих знань та оцінку результативності їхньої роботи.

Третій напрям – посилення зв’язків між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем – націлений на створення та підтримання відповідних просторових й соціально-психологічних умов у середовищі школи; посилення міжвікової взаємодії учнів; покращення якості взаємодії усередині педколективу. Зміст цієї діяльності розгортається за такими етапами: перший – діагностичний етап – передбачає діагностику якості соціального середовища школи через проведення «Аудиту безпеки»; другий – підготовчий – передбачає підготовку усіх суб’єктів педагогічної діяльності до спільних дій та колегіальне планування діяльності; третій – оперативний – пов'язаний з безпосереднім виконанням фахівцями запланованої роботи; четвертий – заключний – передбачає оцінку спільної діяльності фахівців та корекцію запланованих дій.

Програма з покращення зовнішньошкільної сфери передбачає діяльність у таких напрямах: сприяння взаємодії між учнями, педагогами, батьками, фахівцями; вдосконалення взаємодії між учнями та мікросоціумом.

Перший – спрямований на гармонізацію сімейного мікросередовища та допомога батькам у розвитку дитини, її інтеграції у суспільство через покращення соціальної взаємодії між учнями, педагогами, вчителями, фахівцями. Зміст даного напряму реалізується за етапами: перший – діагностика сімейного мікросередовища, визначення особливостей взаємодії між учнем, вчителями, батьками, визначення специфічних проблем сім’ї та дитини, для подальшого залучення необхідних фахівців; другий – здійснення посередницької функції, формування толерантних відносин між суб’єктами взаємодії, залучення учнів, батьків, педагогів до спільних соціально-виховних заходів; третій – налагодження допомоги дитини у розвитку та навчання через залучення ресурсів фахівців; четвертий – оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок.

Другий напрям – вдосконалення взаємодії між учнями та мікросоціумом – націлений на організацію поєднання у соціальному вихованні всіх факторів соціального мікросередовища, на розкриття позитивного та нейтралізацію негативного впливів мікрорайону на учнів та їх родини. Зміст напряму реалізується за етапами: перший – діагностичний – оцінка рівня доступності мікрорайону для дітей з особливими освітніми потребами, визначення психологічного та соціально-педагогічного мікроклімату у мікрорайоні, визначення проблем, що виникають у дітей та їх родин; другий – підготовчий – передбачає підготовку шкільних активістів та представників громади до організації соціальної взаємодії між школою та мікрорайоном; третій – просвітницький – пов’язаний із підвищенням рівня знань та вмінь громади щодо соціальної та освітньої інклюзії, проблем і потреб дітей з інвалідністю; четвертий – заключний – передбачає оцінку результативності роботи.

**4.3. Методично-процесуальний рівень розробки соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти**

Методично-процесуальний рівень обґрунтування технології передбачає конструювання конкретних дій, методів, форм та засобів реалізації досліджуваного процесу, на основі обґрунтованої на концептуальному й конкретизованої на програмному рівнях моделі розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. Таке конструювання передбачає подальшу деталізацію створеного нами програмного забезпечення, його наближення до умов реального процесу розвитку соціальності учнів, забезпечення можливостей використання в конкретних педагогічних ситуаціях інклюзивного навчання, конкретними учасниками навчально-виховних відносин.

Як зазначалося вище, у межах нашого дослідження головним об'єктом педагогічного проектування виступає процес, що є собою об'єднанням у єдине ціле тих компонентів (факторів), які сприяють розвитку соціальності учнів і педагогів у їх безпосередній взаємодії, та розкриваються через обґрунтування і розробку відповідного програмного забезпечення. Для послідовної конкретизації створеного нами на попередньому рівні розробки технології програмного забезпечення, на методично-процесуальному рівні, слід враховувати надану В. Безруковою, характеристику педагогічного процесу як сукупності певних форм його організації [32, с. 100]. Такий погляд виявляється логічним, оскільки традиційно поняття «форма» розуміється як структура певного змісту, а отже, переносячи цей погляд на проблематику нашого дослідження, можемо стверджувати, що розроблене у попередньому розділі програмне забезпечення процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти на даному рівні обґрунтування технології має бути структурованим у вигляді сукупності організаційних форм, усередині яких за допомогою різноманітних методів реалізуються певні види соціальної та педагогічної взаємодії. Отже, на процесуально-методичному рівні розробки технології завдяки формі зміст набуває зовнішній вигляд, стає пристосованим до використання.

Педагогічні форми можуть розглядатися як конкретизовані, керовані, цілеспрямовані ситуації розвитку соціальності учнів, які складають структуру зазначеного процесу. У нашому дослідженні ми також визначатимемо форму як стійку завершену організацію процесу розвитку соціальності учнів у єдності усіх його компонентів. За аналогією до структури процесу, різноманітні форми його реалізації також поєднуються загальною структурою, яку й можливо конструювати на програмно-методичному рівні розробки технології. Так, будь-яка педагогічна форма має мету, принципи, зміст (процедури), методи і засоби їх втілення. Через ці складові форма визначає діяльність педагогів і учнів, їх виховні взаємини.

Завдання нашого дослідження, що виконуватиметься на програмно-методичному рівні розробки технології, полягає в обґрунтуванні за визначеними раніше напрямами, основними формами розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, відборі необхідних компонентів, що забезпечують їх послідовну реалізацію та взаємозв'язок.

Як зазначалося вище, програмне забезпечення процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти розподіляється на програми, що стосуються покращення якості внутрішньошкільного середовища (взаємодії між учнями у класі; між учнями та педагогами; між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем), а також програми, що сприяють вдосконаленню зовнішньошкільного середовища (взаємодії між учнями, педагогами та батьками; між учнями та мікросоціумом; між учнями та суспільством).

Форми, що структурують зміст зазначених вище напрямів, можуть традиційно класифікуватися на індивідуальні, групові та масові. Окрім того, за суб’єктами взаємодії та спрямованістю необхідно розрізняти форми організації внутрішньошкільної взаємодії: безпосередньо форми соціального виховання – ситуації педагогічно спрямованого впливу соціального мікросередовища на учня (ініціюються соціальним педагогом та іншими суб’єктами соціального виховання у позакласній діяльності з учнями) та форми соціальної взаємодії учнів у навчальному процесі (основними суб’єктами виступають учитель та асистент учителя); а також форми організації зовнішньошкільної взаємодії: форми просвітницької роботи (суб’єктами діяльності, що спрямована на широку популяризацію ідей інклюзивної освіти, можуть бути вчителі, волонтери, батьки, самі учні), а також форми соціальної та соціально-педагогічної роботи (різні види допомоги дітям з інвалідністю та їх сім’ям, форми організації соціально-педагогічного супроводу та патронажу. Суб’єктом такої діяльності є соціальний педагог, що за необхідності залучає й інших фахівців: психолога, соціального працівника, реабілітолога, корекційного педагога тощо). Форми організації внутрішньошкільної взаємодії розглядаємо у межах нашого дослідження як основні, зовнішньошкільної – як додаткові.

Серед форм, що структурують зміст зазначених вище напрямів, мають бути задіяні як нові соціально-педагогічні форми, так і традиційні, формалізовані, усталені у педагогічному процесі школи, що самі по собі вже «нав'язують» педагогу й учню певні дії та відносини. Так, у внутрішньошкільному середовищі найбільш розповсюдженою формою взаємодії між учнями та педагогами, а також безпосередньо між учнями, є така основна форма організації педагогічного процесу в школі, у тому числі й з інклюзивним навчанням, як урок.

Зазначимо, що головне призначення уроку полягає у навчанні – пізнанні учнем себе і навколишнього світу. Тому зазвичай взаємодія учнів та педагогів на уроці не досліджується у контексті соціально-педагогічної проблематики, проте в умовах інклюзивної освіти, пошук шляхів розв’язання питань сприяння розвитку соціальності – здатності дітей з різними можливостями здоров’я та розвитку до соціальної взаємодії, зумовлює необхідність розгляду нових принципів, процедур, можливих соціально-педагогічних методів та засобів, що можуть застосовуватися у межах такої усталеної дидактичної організаційної форми шкільного навчання, як урок.

Підкреслимо, що форма є концентрованою та цілеспрямованою взаємодією. Тому, хоч значну частину з того, що дається на уроці, учень, зокрема дитина з інвалідністю, може отримати й на індивідуальних заняттях або через засоби масової інформації, книги, спілкування, проте саме на уроці створюється ситуація, коли за обмежений час в інтенсивному режимі педагог обробляє зміст соціального досвіду, що має передаватися учням, роз'яснює його, доводить, допомагає засвоїти і зробити особистим досвідом учня. Окрім того, на відміну від умов індивідуального навчання, на уроці у звичайній загальноосвітній школі у процесі одержання знань беруть участь однолітки учня, а тому стають можливими різні ситуації соціальної взаємодії всередині цієї педагогічної форми – від ситуацій конкуренції до взаємопідтримки та рівного наставництва.

Основним суб’єктом розвитку соціальності учнів на уроці виступає вчитель. Традиційно діяльність, яку він організує на уроці називають дидактичною, проте умови інклюзивного навчання потребують розширення функцій учителя як організатора педагогічної взаємодії на уроці, оскільки, коли мова йде про дітей з особливими освітніми потребами, власне навчання взаємодії, формування у дитини досвіду спілкування та взаєморозуміння, формування соціальності в цілому, може розглядатися як головна мета перебування дитини на уроці.

Отже, загальна мета реалізації уроку як найбільш розповсюдженої педагогічної форми в умовах школи, для процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання може бути конкретизованою як: організація пізнавальної діяльності учнів, засвоєння, з урахуванням їх можливостей, різних складових соціального досвіду через покращення якості соціальної, зокрема й педагогічної, взаємодії на уроці.

Виходячи з даної мети та зважаючи на умови інклюзивного навчання в цілому, принципами (загальними рекомендаціями) організації педагогічної взаємодії на уроці виступають: пріоритетність соціального навчання (передусім навчання ставлення – один до одного, до вчителя, книги та зошита, пізнавального матеріалу, до світу, який, власне й пізнають учні); гуманність та толерантність дидактичних взаємин; прийняття учнів з інвалідністю як будь-яких інших дітей у класі; доступність усіх компонентів уроку для кожного учня на зрозумілому для нього рівні; диференційованість ступеня складності завдань для учнів з різними можливостями при обов’язковому залученні всіх учнів без виключення до однакових спільних для усього класу видів діяльності; пріоритетність рівного наставництва як шляху донесення дидактичного матеріалу до дітей з особливими освітніми потребами; тісна взаємодія та взаємодопомога вчителя та асистента вчителя (останній має бути включений у відносини у класі, а не виступати лише посередником між дитиною з інвалідністю та вчителем й дидактичним матеріалом).

Вибір змісту (процедури) розвитку соціальності учнів на уроці і способів організації діяльності й спілкування в класному колективі перебуває в тісному взаємозв'язку з функціями класного колективу як осередку соціального виховання. Клас по відношенню до особистості дитини може виконувати такі функції: освітню, спрямовану на формування у дітей цілісної і науково обґрунтованої картини світу; виховну, що сприяє моральному становленню особистості школяра; захисну, пов'язану насамперед з психологічним захистом дитини від негативних впливів середовища; компенсуючу, яка передбачає створення додаткових умов для розвитку творчих здібностей дітей, їх самореалізації в таких сферах діяльності, як пізнання, гра, спілкування; інтегруючу й коригувальну, які полягають в тому, що при дотриманні певних умов клас може інтегрувати й коректувати різні впливи, які відчуває дитина як в класі, так і поза ним. Як уже зазначалося, успішність реалізації класом перерахованих функцій багато в чому залежить від педагогічного забезпечення життєдіяльності класного співтовариства, що реалізується, у першу чергу, через урочну діяльність. Із визначених функцій класного колективу на уроці випливають й функції класного керівника (вчителя): контролер, що забезпечує включення учнів у навчально-виховний процес (контроль за відвідуванням, поведінкою, чергуванням, харчуванням; з'ясування стосунків з батьками, індивідуальна робота з учнями, з низькою відвідуваністю); посередник, що створює умови для розвитку у дітей пізнавального інтересу і бажання вчитися, передає їм знання та вміння, забезпечує контакт дітей у класному колективі; наставник, який сприяє дотриманню учнями норм і правил соціальної взаємодії, вирішенню конфліктів як між учнями, так і між учнями і педагогами (навчання етики та етикету поведінки, засвоєння моральних, соціальних, правових норм; оцінка вчинків учнів; індивідуальна робота з учнями, які порушують норми поведінки в класі); просвітник, що допомагає учням засвоювати культурні цінності, на яких базується навчально-виховний процес (проведення екскурсій, колективних походів в музеї, театри, на виставки; організація вечорів і бесід про культуру, культмасових заходів у школі і вдома); товариш, що допомагає включитися в різні види діяльності, бере на себе частину турботи про учнів (формування колективу класу, організація колективної творчої діяльності); соціальний педагог, що сприяє вирішенню різноманітних соціальних проблем учнів (створення нормальних умов навчання в школі та вдома, захист прав дитини, формування навичок соціального життя); фасилітатор, який надає допомогу учням у самопізнанні, самовизначенні, самореалізації (проведення бесід, тренінгів, ігор; індивідуальна робота з учнями). Важливо, щоб на уроці усі діти відчували доброзичливий настрій до них з боку педагога, зацікавленість його в спільній діяльності, тоді складаються довірливі взаємини, які ведуть до конструктивної спільної діяльності.

Узагальнюючи сказане вище, можемо визначити процедури, що забезпечують розвиток соціальності учнів у межах реалізації такої організаційної форми навчання в інклюзивній школі, як урок, так:

- учитель свідомо підходить до організації соціальної взаємодії на уроці, планує не лише дидактичні моменти, а й ситуації спілкування та колективної діяльності за активної участі учня з інвалідністю;

- на початку уроку мають створюватися умови дружнього, згуртованого, творчого спілкування усього класного колективу, товариські стосунки між учнями на уроці мають підтримуватися вчителем;

- при виконанні навчальних завдань необхідно також звертати увагу на формування особистості кожного учня, розвиток його морально-ціннісних поглядів, організовувати ті види діяльності, які допомогли б розкритися індивідуальності учнів тощо;

- завжди вимагати від учнів виконання завдання, щоб запобігти закріпленню в учнів з інвалідністю складних стратегій уникання виконання складних для них завдань, необхідно давати завдання, що відповідають їх можливостям, темп виконання яких легко може бути «вбудований» у загальний темп уроку;

- постійне створення на уроці ситуацій успіху, підкреслення успіху колективної праці та індивідуальних успіхів кожного учня.

Методи і засоби розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачають застосування колективних способів навчання та групового вирішення завдань, а також застосування на уроці нетрадиційних стратегій колективної участі (ігор, театралізацій, спільних проектів, фізкультхвилинок та вправ на розвиток пальцевої моторики, лабораторних та польових досліджень тощо). Варто враховувати й традиційні у педагогічній науці (Ю. Азаров, Н. Анікієва, І. Іванов, В. Караковський, Л. Новікова, А. Макаренко, М. Пістрак, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський та ін. [12-13; 279]) методи виховання особистості у колективі (організація, самоуправління, традиції, метод перспективних ліній, метод вибуху тощо).

Підкреслимо, що включення у навчальну діяльність учнів на уроці ігрових методів (дидактичних, предметних, спортивних тощо) є особливо важливим у навчанні молодших школярів. За умови поступового переходу до навчальної діяльності, використовуючи доступні для усіх дітей ігрові методи, педагог спільно формує основу для розвитку толерантного ставлення нормативних дітей до учнів з інвалідністю. Участь дітей з особливими потребами у цікавих колективних іграх, що передбачають товариську взаємодію з однолітками та постійно створюють ситуації успіху у навчанні, дозволяє попередити виникнення в учнів у майбутньому негативних психологічних станів, розвиток особистісних комплексів, створити на уроці атмосферу взаєморозуміння та творчості. Ігрові моменти дозволять учителю пожвавити увагу дітей, розвинути їх інтерес до навчального матеріалу та сформувати звичку до позитивної та активної міжособистісної взаємодії. Проте відбір ігор має бути здійснений, зважаючи на специфіку захворювання дитини з інвалідністю. Групова взаємодія, що передбачається у межах ігор, має компенсаторний характер, а не підкреслює вади учня з інвалідністю. Саме за умови компенсаторної групової взаємодії діти з особливими освітніми потребами зможуть конкурувати зі здоровими дітьми у навчальній діяльності, розвивати лідерські якості та суб’єктність. Завдяки практиці такої діяльності втручання педагога у внутрішньогрупові процеси надалі може поступово зводитися до мінімуму, оскільки діти будуть вступати у звичну для них взаємодію у природних умовах, що виникають у процесі повсякденної міжгрупової взаємодії, а не тільки у штучно створених силами вчителя, класного керівника, соціального педагога, психолога. Отже, вчитель, що створив надійну колективістську основу взаємин у колективі може зосередитися на дидактичних завданнях уроку, не забуваючи при цьому про диференціацію навчального матеріалу та застосування колективних способів навчання.

У середній, а особливо у старшій школі, актуалізуються інші методи створення ситуацій позитивної взаємодії учнів на уроці, побудовані на схильності учнів підліткового віку до рефлексії, самооцінювання та самовивчення, з застосуванням у якості засобів індивідуальних карток досягнень, соціально-педагогічного портфоліо, технічних засобів навчання, наочності, опорних схем, посібників. Серед соціально-педагогічних методів слід підкреслити доцільність використання групи визначених Р. Овчаровою методів організації соціально-педагогічної взаємодії: методи цілепокладання, методи ціннісного орієнтування, методи організації діяльності, методи спілкування, методи оцінки, методи самореалізації [342].

Розглядаючи специфіку соціальної взаємодії учнів на уроці, слід також зосередитися на розгляді тих методів та засобів розвитку соціальності, що дозволяють долати труднощі та перешкоди у даній взаємодії. Такі методи активно розробляються у соціально-педагогічній науці. Зокрема, С. Архіпова та Г. Майборода визначають такі: метод підтримки особистості, подолання конфлікту, методи лікувальної педагогіки, корекції розвитку, перевиховання, генерації настрою [18, с. 27].

У межах нашого дослідження значний інтерес складають соціально-виховні форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів – ситуації педагогічно спрямованого впливу соціального мікросередовища на дитину, що керуються соціальним педагогом та іншими суб’єктами соціального виховання у позакласній діяльності з учнями. Як зазначалося вище, ці форми, можуть класифікуватися на масові (хоч в умовах внутрішньошкільної діяльності доречніше говорити про колективні), групові та індивідуальні.

До масових (колективних) форм соціально-виховної роботи у внутрішньошкільному середовищі традиційно належать конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, розважальні вечори і ранки, тижні з різних предметів, зустрічі з відомими людьми, фахівцями, конкурси, фестивалі, олімпіади тощо. Новими соціально-педагогічними формами діяльності у школі є флеш-моби, виступи форум-театру, фандрайзенгові компанії, соціально-педагогічні акції, ігротеки, профілактичні програми, наприклад «Рівний рівному».

Серед усталених у педагогіці групових форм – години класного керівника, заняття гуртків, колективні творчі справи, екскурсії, походи, змагання, конкурси, вікторини, бесіди, обговорення, брейн-ринги, КВК, конкурси-вікторини, ігри за сценаріями популярних телевізійних шоу, рольові ігри тощо; досить новими формами організації діяльності учнів у шкільному середовищі є соціально-педагогічні тренінги та «Уроки толерантості», соціальна театралізація та обговорення соціально-педагогічних ситуацій.

Індивідуальні соціально-виховні форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів визначаються нами як будь-які ситуації, у яких педагог вступає з дітьми у індивідуальний соціально-виховний контакт, наприклад, консультування, індивідуальна бесіда, зустріч, прогулянка тощо.

У нашому дослідженні не є необхідним докладно розглядати усі названі форми, їх вибір та проектування індивідуально залежить від творчості суб’єкта соціального виховання, проте, спираючись на наведену вище загальну структуру організаційної форми (мета, принципи, зміст (процедури), методи і засоби їх втілення), можемо визначити загальну специфіку соціально-виховних форм організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти.

Усі зазначені форми єднає їх інтегруючий характер, спільна спрямованість на залучення усіх учнів, зокрема й дітей з інвалідністю, до якісної, цікавої, частково неформальної соціальної взаємодії, а отже, завдяки таким формам забезпечується збагачення соціального досвіду учнів, установлення між ними позитивних стосунків, розвиток інтересу до спілкування, спільної діяльності, самопізнання. Мета реалізації таких форм полягає й у тому, щоб надати всім учням можливість повноцінного включення до соціального життя, активної участі в житті колективу, тим самим забезпечити у колективі найбільш повну взаємодію, допомогу один одному.

Конструюючи форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти необхідно пам’ятати, що головним у такій роботі є формування дитячого колективу, дружного, згуртованого, творчого; створення умов для формування особистості кожного учня; формування морально-ціннісних поглядів учнів; організація тих видів діяльності, які допомогли б розкритися індивідуальності кожної дитини.

Соціально-виховні форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів у позакласній діяльності поєднують й спільні принципи реалізації, що випливають із загальних принципів інклюзивної освіти. А саме: у позакласне життя школи з самого початку мають бути за можливості включені усі учні (навіть ті, що перебувають на індивідуальному навчанні), незалежно від рівня їх здоров’я; усі заходи, незалежно від їх змісту та спрямованості, мають бути націлені на об’єднання учнів у єдиний колектив; у формах позакласної діяльності мають бути відображені інтереси й потреби кожного учня, а також новітні тенденції розбудови інклюзивного суспільства; діти з інвалідністю у позакласній діяльності мають забезпечуватися особливою підтримкою, яка дозволяє їм досягати успіхів, відчувати безпеку, цінність спільного перебування в колективі.

Зміст (процедури) реалізації форм організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти безумовно залежить від обраної форми. Загальними можуть бути деякі спостереження та рекомендації щодо відбору змісту роботи з розвитку соціальності учнів у межах зазначених форм. Так, важливо пам’ятати, що незалежно від здібностей кожної дитини до навчання, позакласна діяльність має будуватися на основах удосконалення здатності учнів до соціальної взаємодії, із розумінням того, що часто саме в таких формах роботи відбувається компенсація вад розвитку дитини з інвалідністю.. І яким би учень не був у навчанні, у позакласних формах роботи він може виступати як яскрава, індивідуальна особистість, здатна до самовираження й самореалізації. Обов’язково, щоб діти відчували доброзичливе ставлення до них з боку педагога, небайдужість, зацікавленість в спільній діяльності, тоді у позакласній роботі складаються довірливі колективні взаємини, які ведуть до конструктивної спільної діяльності. Усе це стає можливим через насичення життя класу цікавими справами за різноманітними напрямами: розвиток комунікативних здібностей дітей, колективних взаємин; накопичення учнями громадянсько-морального потенціалу, етичне виховання, широка пізнавальна діяльність, спортивно-оздоровлювальна робота, художньо-естетичний розвиток, трудове виховання тощо. Підкреслимо, що при наповненні форм організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти необхідно використовувати весь потенціал шкільної виховної роботи, спрямовуючи його у новому напрямі розвитку соціальності учнів з різним рівнем здоров’я.

Розуміючи зміст позакласної роботи як адаптований до потреб дітей соціальний досвід, уважаємо, що розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання забезпечують також організаційні форми, що сприяють емоційному переживанню й реалізації в особистому досвіді дитини різноманітних аспектів людського життя: науки, мистецтва, літератури, техніки, взаємодії між людьми, побутових ситуацій.

Значення виховної позакласної роботи, що реалізується у різних формах, підсилюється в умовах інклюзивного навчання завдяки таким характеристикам: переважання емоційного аспекту над інформативним (для ефективного виховного впливу потрібно звернення до розуму дитини через емоції, що відкриває шлях розвитку соціальності кожного учня, навіть дитини з інтелектуальною недостатністю); у формах позакласної роботи велике значення має практична сторона знань, тобто зміст позакласної роботи спрямовано на вдосконалення різноманітних умінь і навичок, що є доступним для кожної дитини. Оскільки у змісті позакласної роботи практичний аспект переважає над теоретичним, розумніше проектувати організаційні форми з позиції провідної діяльності дітей, через яку вони освоюють ту чи іншу галузь соціального досвіду.

Важливо залучати до участі в організації внутрішньошкільної взаємодії учнів з нормальним рівнем розвитку, оскільки інклюзія - процес двосторонній і передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженнями та дітей зі станом здоров’я та розвитку у межах вікової норми, розширює можливості для засвоєння дітьми гуманістичних цінностей, становлення у них таких соціальних якостей, як чуйність, товариськість, толерантність, сприяє прояву емпатійності, взаємодопомоги та, сукупно, – набуттю дітьми соціальності як здатності до входження у соціальне середовище. Доцільним є розвиток у позакласній діяльності учнівських ініціатив, самоуправління, волонтерської активності старшокласників.

Додаткові форми розвитку соціальності учнів пов’язані з покращенням зовнішньошкільної взаємодії. Це форми просвітницької роботи, яка спрямована на широку популяризацію ідей інклюзивної освіти (спеціальні заходи з популяризації культури громадського здоров`я [491], волонтерські акції, телевізійні передачі, екскурсії, виставки, семінари з обміну педагогічним досвідом тощо), а також форми соціальної та соціально-педагогічної роботи (форми допомоги дітям з інвалідністю та їх сім’ям, форми організації соціально-педагогічного супроводу та патронажу тощо), які реалізуються соціальним педагогом, що за необхідності залучає й інших фахівців: психолога, соціального працівника, реабілітолога, корекційного педагога тощо. Відзначимо, що дієвий вплив на розвиток соціальності учнів здійснюють форми роботи з батьками дітей з інвалідністю щодо соціально-педагогічної підтримки, відновлення втраченого соціального статусу, соціально-педагогічної допомоги у вихованні дітей тощо [413, с. 126-138; 416, с. 80-86]; проведення різноманітних тренінгових заходів для підтримки особистісного та соціального зростання учнів з інвалідністю із залученням спеціалістів [485], а також форми залучення студентської молоді до волонтерської допомоги учням з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної школи [417, с. 123-133].

У цілому ж, на методично-процесуальному рівні нами було здійснена систематизація конкретних форм, дій, методів та засобів залежно від змісту обґрунтованої технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. За суб’єктами взаємодії та спрямованістю охарактеризовано основні форми розвитку соціальності учнів, що пов’язані з організацією внутрішньошкільної взаємодії: форми соціальної взаємодії учнів у навчальному процесі (основними суб’єктами виступають учитель та асистент учителя) та безпосередньо форми соціального виховання – ситуації педагогічно спрямованого впливу соціального мікросередовища на учня (ініціюються соціальним педагогом та іншими суб’єктами соціального виховання у позакласній діяльності з учнями).

Визначено також додаткові форми розвитку соціальності учнів, пов’язані з покращенням зовнішньошкільної взаємодії: форми просвітницької роботи (суб’єктами діяльності, що спрямована на широку популяризацію ідей інклюзивної освіти, можуть бути вчителі, волонтери, батьки, самі учні), а також форми соціальної та соціально-педагогічної роботи (різні види допомоги дітям з інвалідністю та їх сім’ям, форми організації соціально-педагогічного супроводу та патронажу. Суб’єктом такої діяльності є соціальний педагог, що за необхідності залучає й інших фахівців: психолога, соціального працівника, реабілітолога, корекційного педагога тощо).

**ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА**

Проведене ними дослідження проблеми розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти дає підстави для таких висновків та узагальнень:

1. У межах нашого соціальність визначено як комплексну соціально детерміновану характеристику індивіда, що забезпечує якісну міжособистісну та надособистісну взаємодію людей незалежно від рівня їх здоров’я, можливостей психофізичного розвитку, соціального стану тощо, у структурі якої поєднуються усі складові соціального досвіду й яка отримує реалізацію і вдосконалення у свідомості та поведінці особистості у соціумі завдяки суб’єктності.

2. Структура соціальності містить: соціальний досвід особистості включає соціальні знання та вміння (когнітивна складова), соціальні цінності (ціннісна складова), а суб’єктність передбачає наявність в особистості певних якостей (емоційно-особистісна складова), а також вияв певної поведінки (діяльнісно-поведінкова складова).

3. Розвиток соціальності визначається як процес, що відбувається на межі й у взаємодії двох процесів – соціального та індивідуального розвитку особистості (взаємопереходу ідеальної та реальної форм, за Л. Виготським), оскільки тільки за умови їх гармонізації людина досягає найвищого розвитку соціальності – набуває можливості самостійно породжувати форми своєї поведінки (суб’єктність, за Л. Виготським), здатність до ефективної соціальної взаємодії, самореалізації у суспільстві, за рахунок внутрішнього прийняття та творчої реалізації соціальних норм та зразків поведінки, внутрішньо обумовленого прогресу соціальних характеристик особистості. Це процес незворотньої, спрямованої, закономірної позитивної зміни особистості, вдосконалення її соціально значущих та соціальних якостей, засвоєння соціальних емоційних реакцій; ґрунтоване на соціальних знаннях та вміннях, детерміноване системою людських цінностей осмислення людиною себе як члена суспільства, визначення своїх позицій в ньому; напрацювання різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб’єктом власної діяльності.

4. Розвиток соціальності учнів визначається як поступове набуття особистістю здатності до соціальної взаємодії в результаті соціального виховання, що відбувається у соціальній ситуації розвитку, пов’язаній, з одного боку, із загальною психофізіологічною та соціальною незрілістю даної вікової групи, з іншого – зі специфічними умовами розгортання даного процесу, що складаються в освітньому середовищі загальноосвітнього навчального закладу.

5. Безбар’єрне освітнє середовище – це сукупність зовнішніх та внутрішніх умов, факторів, об’єктів інфраструктури, що забезпечують максимально можливе включення учнів з особливими потребами до всіх ланок педагогічного процесу. Поняття «безбар’єрне освітнє середовище» є синонімічним терміну «інклюзивне освітнє середовище» і його створення виступає необхідною умовою для залучення дітей з особливими потребами до навчально-виховного процесу, максимального розвитку їх здібностей, стимулювання компенсаторних можливостей організму, набуття ними повноцінного соціального досвіду як основи вибору успішних життєвих стратегій.

6. Світовий та вітчизняний досвід створення освітнього середовища для дітей з інвалідністю показує, що умови, які складають таке середовище, мають відповідати наступним характеристикам:

- інтегративність – виникає як сукупність зусиль різних державних структур, різних фахівців, батьків, самої дитини, громадськості тощо;

- варіативність – передбачає наявність вибору форми навчання і виховання, а також типу освітньої установи в залежності від бажання батьків, стану здоров'я і можливостей розвитку дитини на всіх етапах його становлення;

- рівнодоступність – у соціальному та освітньому середовищі не повинно бути «сліпих місць» – зон доступних для дітей з нормальним рівнем здоров'я, до яких дитина з інвалідністю не може отримати доступ, якщо у нєї виникне таке бажання;

- толерантність – середовище має бути дружнім у ставленні до дітей, таким, що виключає будь-які форми стигматизації дитини з питань здоров'я та передбачає розуміюче ставлення тих, хто її оточує до її труднощів.

Інклюзивна школа виступає у якості соціально-педагогічної системи сприяння розвитку соціальності учнів, що підпорядкована певній меті (створення інклюзивного середовища у школі), має визначену структуру та передбачає реалізацію внутрішньошкільної та зовнішньошкільної соціально-педагогічної діяльності.

7. Системно-структурний підхід до розвитку соціальності учнів дозволяє розглянути зазначений процес на концептуальному рівні обґрунтування технології як систему змін особистості у певній соціальній ситуації розвитку, що поєднує низку взаємопов’язаних та взаємодетермінованих складових: об’єкт, суб’єкт, мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, засоби, результат, дослідження яких є передумовою технологізації розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти.

8. Об’єктом розвитку соціальності, як здатності до входження у соціальне середовище, виступають усі учні, незалежно від рівня здоров’я та особливостей розвитку, оскільки інклюзія в освіті – двосторонній процес, який передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з функціональними обмеженням та дітей зі станом здоров’я та розвитку у межах вікової норми. Основним суб’єктом – виступає соціальний педагог, основною функцією якого є соціальне виховання. В умовах інклюзивного навчання у ЗНЗ до соціального педагога приєднується асистент учителя, соціальний працівник, корекційні педагоги (якщо такі залучаються до занять з дитиною), добровільні-помічники волонтери (рідні та гувернери дитини з особливими потребами, студентська молодь, старшокласники-наставники). Велику роль у розвитку соціальності учнів відіграють і педагоги, особливо вчителі молодших класів, класні керівники та вчителі-предметники (у середній та старшій школі), а також шкільна адміністрація та батьки учнів.

9. Мета розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти полягає в удосконаленні здатності особистості дитини до соціальної взаємодії, а саме: можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками; як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій, пов'язаних циклічною залежністю, при якій дія одного суб'єкта є одночасно причиною і наслідком дій інших суб'єктів. Завданнями досліджуваного процесу є: по-перше, комплексна діагностика рівня соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, а також систематичний моніторинг змін цього рівня; по-друге, створення умов у навчально-виховному процесі ЗНЗ для набуття учнями соціально значущих та соціальних якостей, удосконалення у сфері соціальних емоцій; по-третє, зумовлене розширенням соціальних знань та вмінь та становленням системи людських цінностей, осмислення дитиною себе як члена певного колективу, суспільства, визначення своїх позицій у ньому; по-четверте, напрацювання учнями різних форм самовиявлення у різних видах соціальної поведінки, звичних реакцій у певних соціальних діях, усвідомлення себе суб’єктом власної діяльності.

10. Серед принципів, що окреслюють педагогічні нормативи здійснення розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, визначаємо: принцип природовідповідності, культуровідповідності, гуманістичної спрямованості, а також нескінченності виховного процесу. Зазначені принципи отримують в умовах інклюзивної освіти нове розуміння, яке пов’язане з тим, що їх втілення у досліджуваний процес детермінується вимогами інклюзивного підходу. Такий підхід сам по собі розглядається нами як педагогічний принцип, що передбачає: створення умов, за яких учні, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, мають однаковий доступ до освіти; усі учні мають можливість набути соціальний досвід, розвинути суб’єктність, що сприяє подоланню соціальних упереджень і дискримінації у суспільстві щодо дітей з особливими потребами.

11. Зміст процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання при обґрунтуванні концептуального рівня технології, визначається на таких системостворювальних підставах: по-перше, виходячи із самої структури соціальності; по-друге, виходячи зі специфіки безбар’єрного освітнього середовища; по-третє, виходячи з визначення напрямів соціального виховання як процесу, що зумовлює розвиток соціальності учнів.

12. Визначено такі чинники розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: загальні – притаманні соціальному середовищу школи у цілому та специфічні – ті, що визначаються умовами інклюзивного навчання.

Аналіз суперечностей розвитку соціальності учнів дозволив нам визначити такі внутрішні загальні чинники, що діють на зазначений процес: психо-біологічне дозрівання дитини, що активно відбувається у шкільному віці, а також розвиток тілесності дитини як соціально-психологічного сприйняття власного тіла; соціальних здібностей та соціальних якостей особистості; усвідомлення себе суб’єктом комунікативного процесу та розширення можливостей спілкування; розширення досвіду у сфері діяльності. А також встановити такі спеціальні внутрішні чинники розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, як: захворювання або психо-біологічне відхилення (первинний та вторинний дефекти розвитку), а також явище компенсації психо-фізіологічного дефекту за рахунок внутрішніх ресурсів організму та особистості.

Зовнішніми загальними чинниками, що діють на розвиток особистості дитини тут виступають: зміни режиму життя; нові соціальні очікування, вимоги, норми (формальні та неформальні) найближчого оточення дитини, у тому числі й дидактичне навантаження, навчальні вимоги та навчальні оцінки; необхідність тривалого перебування у дитячому колективі, встановлення нових соціальних зв’язків; новий розподіл авторитету (необхідність виконувати вимоги вчителя, пізніше – різні вимоги вчителів-предметників); необхідність опанування незвичними видами діяльності. До зовнішніх спеціальних чинників розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти відносимо: ранню соціалізацію дітей з інвалідністю, залучення їх до мережі дошкільних закладів освіти; психолого-педагогічну підготовленість батьків до вирішення освітніх проблем дитини; атмосферу у класному колективі, відсутність стигматизуючої поведінки з боку однолітків; створені в середині школи та на прилеглих територіях безбар’єрні просторові умови, можливості для дитини дістатися до школи; наявність кваліфікованих педагогічних кадрів (зокрема асистента вчителя) та системи підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогів згідно з вимогами інклюзивного навчання; наявність системи взаємодії школи з центрами медико-соціальної реабілітації, обміну досвідом з інтернатними закладами, фахівцями з корекційної освіти; готовність суспільства до впровадження інклюзії (наявність інститутів, готових популяризувати й реалізовувати відповідні соціальні проекти: місцевої влади, громадських організацій, ЗМІ).

13. Наведений вище аналіз досліджуваного процесу з позицій системного підходу доводить, що розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти можна вважати системою, тобто розглядати як сукупність взаємопов'язаних елементів, відокремлену від середовища та взаємодіючу з ним як єдине ціле. Розвиток соціальності учнів є системою відкритою, оскільки, по-перше, в ній постійно йде процес обміну соціальним досвідом (у тому числі й тим, що був одержаний поза межами даної системи) між учителем і учнем; по-друге, під впливом соціально-економічних змін, нових потреб держави та суспільства постійно трансформується освітній процес, зокрема й зміст освіти, який забезпечує формування в учнів картини світу, а отже, результат освітнього процесу завжди є відмінним від задумів його учасників (нелінійність процесу та результату трансляції з базових знань і вмінь про світ); по-третє, інформаційний простір, що постійно збільшується, виводить систему зі стійкої рівноваги, створюючи значну конкуренцію загальноосвітній школі як основному шляху розвитку соціальності молодого покоління.

Зазначимо, що така система є не тільки відкритою, а й неврівноваженою, що, власне, й випливає з того факту, що інклюзивна освіта у нашій країні є явищем новим, не усталеним і перебуває у стані становлення. Значна кількість пов’язаних зі становленням інклюзивної освіти в нашій країні процесів є спонтанними, такими, що виникають мимовільно та педагогічно не керуються (батьківський рух «за» та «проти» інклюзії; прихована та «зворотня» інклюзії; самоосвіта вчителів; інтеграція навчальних закладів та реабілітаційних центрів тощо).

Проте за законами синергетики, як відкрита неврівноважена система, розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти має властивість самоорганізації, тобто тенденцію поступового підкорення усіх супутніх процесів (у тому числі й спонтанних, хаотичних) вимогам педагогічної взаємодії у середині педагогічної системи та її розвитку в цілому й випливає з об'єктивних передумов її саморуху. Це дозволяє зрозуміти, що зовнішні не керовані впливи середовища можуть виступати механізмом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, забезпечуючи самоорганізацію й самобудову структур соціальності, видалення зайвого. Окрім того, за синергетичним підходом, джерелами самоорганізації розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти можуть виступати не тільки зовнішні впливи енергії, інформації, речовини, але насамперед приховані внутрішні ресурси, наприклад, компенсаторні можливості, особистості.

14. Основу технологізації досліджуваного процесу, складають такі положення:

- розвиток соціальності учнів може розглядатися як система взаємопов’язаних компонентів, яка вдосконалюється та стає більш ефективною;

- лінійна динаміка розвитку такої системи визначається впливом низки зовнішніх та внутрішніх чинників, провідним з яких є соціальне виховання;

- становлення системи може розглядатися як нелінійне, що є більш наближеним до реальності, оскільки вона є відкритою та здатною до самоорганізації. Складноорганізованим системам, до яких належить і система розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, неможливо нав'язати напрями і шляхи розвитку, можна лише сприяти (через спеціально спрямовані мінімальні впливи у критичних точках розвитку) процесу самоорганізації.

15. При обґрунтуванні концептуального рівня технології розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти розуміємо як процес, що має певне цільове призначення, тобто напрям розгортання, склад і структуру, механізми розвитку соціальності учнів; може бути розподіленим на внутрішні взаємопов’язані етапи, фази, процедури, операції, що підлягають поетапній координації соціальних дій, впливів, спрямованих на досягнення необхідного результату.

16. Склад визначеного процесу є сукупністю взаємопов’язаних об’єктів, що функціонуючи створюють між собою єдине ціле. Об’єктами досліджуваного процесу можуть виступати його компоненти, явища або предмети, визначені на абсолютно різних підставах (чито матеріальні, чито ідеальні), їх відбір і визначає склад процесу. Системостворювальним компонентом технологізації виступає власне інклюзивне освітнє середовище, оскільки створення такого середовища є своєрідною передумовою повноцінного розвитку соціальності учнів з інвалідністю. Цей об’єкт має визначену власну структуру (внутрішньошкільне та зовнішньошкільне середовище), що й детермінує структуру усього процесу.

17. Механізми розвитку соціальності особистості в умовах інклюзивної освіти можуть бути умовно розподілені на зовнішні (загальні – традиційний, інституційний, стилізований, міжособистісний, а також специфічний, що діє в умовах інклюзивної освіти, пов'язаний із взаємодією дітей з нормальним рівнем здоров’я та учнів з інвалідністю як представників різних соціальних груп) та внутрішні (загальні – екзистенціальний натиск, наслідування, ідентифікація, рефлексія, міжособистісний перенос завдяки емпатії, індивідуалізація, а також специфічні – антиципація; індукція соціального досвіду; посередництво дорослого; рівне наставництво; дія випадкового чинника тощо). Підкреслимо, що універсальним зовнішнім механізмом розвитку соціальності учнів виступає соціальна взаємодія у різних видах та проявах.

18. Згідно з технологічним поглядом на процес розвитку соціальності учнів він є сукупністю етапів. Традиційно, першим із них виступає діагностика первинного рівня соціальності учнів та вивчення специфічних умов інклюзивного освітнього середовища; інші – логічно визначити на основі системно-структурного підходу до аналізу змісту розвитку соціальності та періодизації психо-вікового розвитку учнів – соціальна освіта (набуття соціальних знань, умінь, становлення системи цінностей) – для учнів молодшої школи; допомога у розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, розвиток суб’єктності) – для учнів середньої школи; збагачення соціального досвіду – для учнів старшої школи; останнім етапом є оцінка одержаного результату та зворотній зв’язок.

19. Педагогічні форми розглядаються як конкретизовані, керовані, цілеспрямовані ситуації розвитку соціальності учнів, які складають структуру усього процесу. В аспекті сприяння розвитку соціальності особистості найбільш перспективними виявилися колективні організаційні форми, оскільки саме вони дозволяють створити численні ситуації соціальної взаємодії, у яких учні можуть отримати необхідний соціальний досвід, проявити суб’єктну позицію як на уроці, так і в позаурочний час.

Варто підкреслити, що особливе місце у процесі розвитку соціальності учнів посідають форми позакласної та позаурочної діяльності дитини, використання яких дозволяє збільшити час цілеспрямованого соціально-педагогічного впливу на учнів.

**Список використаних джерел**

1. А как же инвалидность? Руководство для бизнеса по вопросам инвалидности. – М.: РООИ «Перспектива». – 35 с.

2. Абетка соціального педагога / укл. В.В.Волканова. – Харків: Видавнича група «Основа», 2011. – 235 с.

3. Аблятипов А. С. Интернатные заведения образования Крыма : история и современность / А. С. Аблятипов. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое гос. изд-во, 2004. – 216 с.

4. Автономова Н. С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи» // Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994., – С.7-27, 24.

5. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 43 с.

6. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.

7. Азаренко С. А. Сообщество тела / С. А. Азаренко. – М. : «Академический Проект», 2007. – 239 с. – (Серия «Технологии философии»).

8. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

9. Алєксєєнко Т. «Я-соціальне» та «Я-індивідуальне» в соціалізації особистості / Т. Алєксєєнко // Шлях освіти. – 2009. – №4. – С. 7-9

10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб, 2010. – 288 с.

11. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

12. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.

13. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 251 с.

14. Анникова Л. В. [Социальное образование в условиях социокультурной интеграции детей с инвалидностью в общество](http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-obrazovanie-v-usloviyakh-sotsiokulturnoi-integratsii-detei-s-invalidnostyu-v-obsh) : дисс… канд. социол. наук : 22.00.06 / Людмила Владимировна Анникова ; ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный социальный институт». – Ставрополь, 2011. – 203 с.

15. Арина Г. А. Психосоматический симптом как феномен культуры / Г. А. Арина // Телесность человека: междисциплинарные исследования : сб. статей / отв. ред. В. В. Николаева, П. Д. Тищенко. – М. : Изд-во Философского общества СССР, 1991. – 159 с.

16. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон ; общ. ред. и предисл. П. С. Гуревич. – М. : Прогресс-Политика, 1992. – 608 с. – С. 93.

17. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Петровна Артюшенко ; Томский государственный ун-т. – Томск, 2010. – 23 с.

18. Архипова С.П. Соціальна педагогіка: навчально-методичний посібник / С.П.Архипова, Г.Я. Майборода. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 154 с.

19. Арчер М. Реализм и морфогенез / Маргерет Арчер; пер.с англ. О.И. Оберемко // Теория общества: сборник / пер. с нем., англ.; ред. А.Ф. Филиппова. – М.: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 1999. – 416 с.

20. Асеев Ю.А. Основные направления буржуазной философии и социологии ХХ века / Ю.А. Асеев, И.С. Кон редактор Е.И. Михлин. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1961. – 107 с.

21. Астоянц М. С. [Социальное сиротство : условия, механизмы и динамика эксклюзии (Социокультурная интерпретация](http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-sirotstvo-usloviya-mekhanizmy-i-dinamika-eksklyuzii-sotsiokulturnaya-interpretats)) : дисс. доктора социол. наук : 22.00.06 / Маргарита Сергеевна Астоянц ; Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 381 с.

22. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

23. Ахиезер А. С. Субъект во времени социального бытия : историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / С.А. Ахиезер, А.В. Бездидько, З.Н. Галич, И.В. Кондаков, Э.В. Сайко и др.; отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2006. – 598 с.

24. Ахиезер А. С. Что такое общество? / А. С. Ахиезер // Вестник Московского университета. – 1996. – № 4. – С. 50-62. – (Серия 12 : «Политические науки»).

25. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / Гэри Оуэн Банч ; пер. с англ. С.Ю. Котова. – М.: ООО «Издательство МБА». – 64 с.

26. Бардышевская М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб.пособие для студентов вузов / М. К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М.: Психология, 2003. – 320 с.

27. Бассин Ф. В. Бессознательное : природа, функции, методы исследования. Т. 4. / Ф. В. Бассин. – Тбилиси, 1985. – С. 96.

28. Батенин С.С. Человек в его истории / С.С. Батенин. – Ленинград: изд-во Ленинград. МВССО РСФСР, 1976. – 295 с.

29. Беденко Н. Н. Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Надежда Николаевна Беденко; Тверской государственный университет. – Тверь, 2004. – 144 c.

30. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

31. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

32. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.

33. Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами / Т. Белова // Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан i перспективи : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 червня 2002 р. – Львів, 2003. – С. 207-211.

34. Бенин В. Л. Социальная философия : учебное пособие / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина. – Уфа : Восточный университет, 1997. – 85 с.

35. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. Е. Руткевич. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

36. Березин С. Н. Постфеноменология и социальность в эпоху постмодерна / С. Н. Березин // Научный общественно-политический журнал / глав. ред. Д. Е. Москвин. – Екб. : УрГУ, 2008. – Вып. № 3-4 (9-10). – С. 13-21.

37. Березина Т. Н. Социальность и сексуальность / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2009. – №12. – С. 24-33. – Режим доступа :<http://www.nbpublish.com/ptmag/contents_566.html>.

38. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 24-25.

39. Блау П. М. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель / П. М. Блау // Американская социологическая мысль : тексты / сост. Е.И. Кравченко; под ред. В. И. Добренькова. – М. : Издание Международного университета бизнеса и управления, 1994. – 496 с.

40. Блонский П.П. Педология : книга для препод. и студентов высш. уч. заведений / П. П. Блонский; под. ред. А. В. Сластенина – М.: Гум. издание центр ВЛАДОС, 1999, – 288 с.

41. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения: монографія / М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1978. – 312 с.

42. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография / Ю. В. Богинская. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

43. Бойко Л.О. Соціально-педагогічні чинники інтеграції дітей-інвалідів у системі освіти / Л. О. Бойко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. -К.: ВМУРоЛ «Україна», 2007. – 484 с.

44. Большая психологическая энциклопедия: более 5000 психол. терминов и понятий. – Москва : ЭКСМО, 2007. – 544 с.

45. Большая Советская Энциклопедия: в 30 тт. – 3-е издание. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. – Т. 21., ч. 2. – Режим доступа:<http://bse.uaio.ru/>

46. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

47. Брызгалова С. О. [Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода](http://www.dissercat.com/content/razrabotka-munitsipalnoi-modeli-integrirovannogo-obucheniya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhno) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Светлана Олеговна Брызгалова ; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2007. – 175 с.

48. Брыткова Е. А. Формирование ценностных представлений у подростков в условиях непрерывного образования / Е. А. Брыткова // Управление непрерывным образованием: структура, содержание, качество: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. А. А. Симоновой, Э. Э. Сыманюк, М. Г. Синяковой, Л. Ю. Шемятихиной; под общ. ред. Л. Ю. Шемятихиной; англ. пер. О. А. Ширинкина. – Екатеринбург, 2008. – 397 с.

49. Будон Р. Место беспорядка: Критика теорий социального изменения / Раймон Будон; пер.с фран. М. М. Кириченко; научный ред.. М,Ф. Черныш. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 284 с.

50. Булатов М. А. Диалектика и культура : историко-философский анализ / М. А. Булатов. – К.: Наукова думка, 1984. – 216 с.

51. Бурдье П. Начала / Пьер Бурдье ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : «Socio-Logos», 1994. – 288 с.

52. Бурдье П. Практический смысл / Пьер Бурдье ; пер. с фр. А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, М. : «Институт экспериментальной социологии», 2001. – 562 с.

53. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Будяк Лариса Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. – 23 с.

54. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Михайловна Бурыкина ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственный университет». – Кострома, 2004. – 212 с.

55. Буряк В. К. Диференціація навчання на уроці / В. К. Буряк // Рад. школа. – 1991. – № 2. – С. 58-61.

56. Бугуева Н. А. Телесность человека как социокультурный феномен / Н. А. Бугуева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 16. – С. 66-71.

57. Бычко И. В. В лабиринтах свободы / И. В. Бычко. – М.: Политиздат, 1976. – 159 с.

58. Бычко И. В. Методологические аспекты общественного познания / И. В. Бычко, Н. В. Дудченко, Н. Т. Костюк и др; под ред. И. Ф. Надольного. – К.: Вища школа, 1982. – 260 с.

59. Вагнер В. А. Социология в ботанике (фито-социология) // Природа: ежемесячный естественно-научный журнал Российской академии наук. – М.: Наука, 1912. – № 9. – С. 35.

60. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти / Н. Валентик // Директор школи. – 2010. – № 14-15. – С. 45-58.

61. Варава В. Інклюзивна освіта / В. Варава // Завуч. – 2006. – № 14. – С. 11.

62. Варюхин В. В. Социальний аспект категорий отношение и форма / В. В. Варюхин // Социальные аспекты материалистической диалектики : межвузовский науч. сборник / редкол. : В. Б. Устьянцев и др. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 162 с.

63. Василенко О.М. Основні чинники та суперечності процесу адаптації старших підлітків у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті / О. М. Василенко, Ю. І. Чернецька, О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2006. – Вип. ХVII. – С. 377–385.

64. Василенко О.М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О.М. Василенко, А.О. Малько. – Харків: Крок, 2003. – 53 с.

65. Васильєва М. В. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марина Петрівна Васильєва ; Харківський держ. педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 38 с.

66. Васильева Т.С. Проблема индивидуальности и философская антропология / Т.С. Васильева // Новые идеи в философии. – вып. 6 /. Пермь: Изд-во ПГУ, 1977. – С. 17 -25, 30.

67. Васильева Т.С. Проблема соотношения биологического и социального / Т. С. Васильева, В.В. Орлов. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1996. – 96 с.

68. Васильева Т.С. Социальная философия / Т.С. Васильева, В.В. Орлов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002. – 331 с. Васильева Т.С. Сущность и смысл истории / Т.С. Васильева. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1996. – 136 с.

69. Василькова Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 440 с.

70. Вахромеева А. Б. [Педагогические условия организации работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья на уроке музыки](http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-raboty-s-podrostkami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Александра Борисовна Вахромеева ; ГОУ ВПО Московский городской педагогический университет. – Москва, 2009. – 167 с.

71. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вебер // Избранные произведения / Макс Вебер; пер. с нем.; ред. Ю. Н. Давыдов. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.

72. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. М. Вержиховська ; Ін-т дефектології АПН України. – К. , 2001. – 21 с.

73. Весельський В.Л. Моніторингова оцінка здоров’я дитячого населення та заходи щодо його забезпечення / В.Л. Весельський, Н.В. Медведовська, К.К. Кульчицька та ін. // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров’я. – Київ; Тернопіль, 2006. – № 2. – C. 5-10.

74. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: под ред. М. Г. Ярошевского / Вступительная статья М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

75. Виноградова Н. Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия: дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Надежда Леонидовна Виноградова ; Волгоградский государственный технический университет. – Волгоград, 2007. – 300 с.

76. Виноградский В. Г. Социальная организация пространства : философско-социологический анализ / В. Г. Виноградский ; отв. ред. Я. Ф. Аскин. – М. : Наука, 1988. – 187 с.

77. Відкрите досьє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО / Витяг // Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – Режим доступу:<http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=18>.

78. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 173 с.

79.  [Ворохов П. Н. Культура как закодированная социальность : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Павел Николаевич Ворохов ; Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. – Саранск, 2001. – 141 с.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/vorohov.html)

80. Всемирная декларация об образовании для всех : утверждена на Международной конференции по вопросам образования для всех в м. Джомтьен в 1990 году. – Режим доступа: http://www.conventions. ru/view\_base.php?id=645.

81. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» / Інтеграція та інклюзія. Інклюзивна школа // Офіційний портал. – Режим доступу: ussf.kiev.ua› index.php?go=Inklus&id=4

82. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності. Навчально-методичний посібник / Л. Б. Люндквіст, В.В. Бурлака, А.Г. Шевцов, К. Лінгрен, Г. Бата та ін. – К.: ГЕРБ, 2007. – 288 с.

83. Выготский Л. С. Сліпа дитина // Собр. соч. – Т. 5. – М., 1983. – С. 86-100.

84. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основи дефектологии. СПб., М.: Издательство «Лань», 2003. – С. 85-96.

85. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М., 1982. – т. 2. – 504 с.

86. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 47 с.

87. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом / Л. С. Выготский // Педагогическая энциклопедия. Т. 2. – М., 1928, – С. 393-394.

88. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

89. Выготський Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 654 с.

90. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург : Изд-во СВ-96, 1998. – Вип. 3. – с. 351.

91. Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

92. Галажинский Э.В., Клочко В.Е. Отношение как феномен человеческого бытия и предмет познания / Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко // Мир психологии. научно-методический журнал. – 2011. – №4. – С. 14-31.

93. Гальчинський А. С. Методологія складних систем / А.С. Гальчинский // Економіка України. – К., 2007. – №8. – С. 4-18

94. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 2 : Философия природы.– 695 с.

95. Генеральна прокуратура України // Офіційний інтернет-портал. –Режим доступу : [http://www.gp.gov.ua/ua/news.html ?\_m=publications&\_t](http://www.gp.gov.ua/ua/news.html%20?_m=publications&_t).

96. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.- 448 с.

97. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Энтони Гидденс; перевод И. Тюрина. М.: Акад.проект, 2003., – 525 с.

98. Гидденс Э. Девять тезисов о будущем социологии / Э. Гидденс // Thesis : теория и история экономических и социальных институтов и систем : альманах. – М. : Зима, 1993. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 57-82.

99. Гилинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения : учебное пособие / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев. – СПб : Филиал Института социологии РАН, 1993. – 246 с.

100. Глобчак В. Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках у початковій ланці / В.Глобчак // Рідна школа, 2004.– № 4. – С.19-20.

101. Голдберг Д. Распространенные психические расстройства: Биосоциальная модель : монография / Д. Голдберг, П. Хаксли пер.с англ. Д. Полтавца. – К.: Сфера, 1999. – 256 с.

102. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студ. высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

103. Гордеева И. А. Коммунитарное движение в России в последней четверти XIX века : автореф. дис. … канд. истор. наук : 07.00.02 / И. А. Гордеева ; Российский государственный гуманитарный ун-т. – Москва, 2000. – 24 с.

104. Городской консультативно-диагностический центр для детей «Ювента» СПб; Режим доступу до ресурсу:<http://juventa-spb.infryio/>81-а

105. Готовность Российской федерации к ратификации Конвенции о правах инвалидов и практической реализации ее положений : доклад по моніторингу соблюдения российского законодательства в сфере прав инвалидов / авт. сост. М. Ларионов, Н. Х. Линь, М. Черкашин и др.; отв.ред. М. Ларионов. – М., 2010. – 96 с.

106. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім’ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. … пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Грабовенко ; АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2008. – 20 с.

107. Гречановська О. В. Технологія написання сценарію / О. В. Гречановська // Гуманізм та освіта : IX міжнародна науково-практична конференція: електронне наукове видання матеріалів конференції. – Режим доступу:<http://www.conf.vstu.edu.ua/humed/2008/1/>.

108. Григорьева Г. Жизнь, движение и мы в социальной педагогике // Педагогический поиск. – 1993. – № 2. – С. 160.

109. Гриньова В. М. Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності / В. М. Гриньова, К. В. Яресько. – Харків : Крок, 2003. – 32 с.

110. Григор’єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки : автореф. дис. … пед. наук : 13.00.03 / І. О. Григор’єва ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.

111. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания : личностно-социальный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 235 с.

112. Гур В. І. Етичні засади морального виховання як сутнісної складової соціальної реабілітації студентів з особливими потребами / В. І. Гур, О. В. Андрусенко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.

113. Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1985. – 80 с. – (Серия 4 : «Педагогика и психология»).

114. Гуссерль Э. Избранные работы / Эдмунд Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.

115. Гуссерль Э. Логические исследования. Том второй. Часть первая. Исследования по феноменологии и теории познания // Избранные работы / Эдмунд Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – С. 75-184.

116. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т. Н. Гущина // Педагогика. Научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2012. – № 2. – С. 50-58.

117. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

118. Даніелс Р. У класі – діти з особливими потребами / Р. Даніелс, К. Стаффорд // Шкільний світ. – 2008. – №3. – С. 18-19.

119. Декларация о правах инвалидов : резолюция Генеральной ассамблеи ООН 9 декабря 1875 года № 3447 (ХХХ). – Режим доступа: http // [www.un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml).

120. Декларация о правах умственно отсталых лиц : резолюция Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1971 года № 2856 (XXVI). – Режим доступа:<http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml>

121. Декларація прав дитини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 20 листопада 1959 року № 1386 (XIV) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/995\_384.

122. Дементьев И. Работа школы с детьми группы риска / И. Дементьев // Воспитание школьника. – 2000. – № 7. – С. 24.

123. Демичева О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования / О.Г. Демичева // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 242-245.

124. Депплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних классах / Д. Депплер // Дефектологія. – 2009. – №3. – С. 9-14.

125. Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития : монографія / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М.6 МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.

126. Деркач А. А. Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 218-229.

127. Деркач А. А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 193-204.

128. Деркач А. А. Самость – базовый конструкт становления и развертывания процесса самореализации как содержания акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 225-237.

129. Дианова В. И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения: (из опыта работы пилотных площадок интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае) / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 19-24.

130. Дистанционное образование детей-инвалидов : зарубежный опыт : учеб. пособие / авт. сост. В. Н. Андреев и др. ; под ред. Н.А. Шайденко, Ж.Е. Фомичевой ; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 57 с.

131. Дитячі інтернатні заклади : за станом на 2005 р. : статистичний бюлетень / Держкомстат України. – Офіційне видання. – К. : Вид-во Держкомстату України, 2005. – 674 с.

132. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Олена Михайлівна Дікова-Фаворська ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 454 с.

133. Діти з особливими потребами в школі : Психолого-педагогічний супровід / О. Романова та ін. – К.: Шк.світ, 2011. – 128 с.

134. Для родителей детей с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации / сост. Т.А. Ярая. – Ялта: РИО КГУ, 2012. – 36 с.

135. Дмитриева Ю. П. Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Павловна Дмитриева ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2003. – 186 с.

136. Добреньков В. И. История зарубежной социологии / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М.: Академический проект, 2005. – 704 с.

137. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників : наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 14.10.2005 № 324 // веб-портал «ЛІГА:ЗАКОН.ua». – Режим доступу: search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/T106000.html.search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/FIN20761.html.

138. Донкан И. М. Социальная эксклюзия семей, имеющих детей-инвалидов : на примере Дальнего Востока России : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ирина Михайловна Донкан ; Тихоокеанский государственный ун-т. – Хабаровск, 2010. – 173 с.

139. Доступный Харьков : Путеводитель / сост. Е.В. Шингарева, И.А. Ярошенко. – 2-е изд. – Харьков: Крок, 2008. – 196 с.

140. Дюркгейм Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм; ред. Н. Д. Саркитов, В.М. Бакусев и др., пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

141. Дюркгейм Э. Курс социальной науки / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм; ред. Н.Д. Саркитов, В.М. Бакусев и др., пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

142. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Джон Дьюи ; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 160 с. – (Серия «Университетская библиотека»).

143. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения / Н.Н. Малофеев и др. // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.

144. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии / Е.А. Екжанова ; беседовала О. Решетникова // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – С. 34-37.

145. Екуменічний соціальний тиждень: соціальна робота з дітьми та сім`ями, 2011. – № 3. – Режим доступу до ресурсу: <http://esw.org.ua/NOVINI-EST/Social-na-robota-z-dit-mi-ta-sim-yami>.

146. Енціклопедія для фахівців соціальної сфери / за загальною редакцією І. Звєрєвої. – Київ, Симферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

147. Ермакова Л. И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Лариса Ивановна Ермакова ; Институт по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2005. – 256 с.

148. Етика : навч. посіб. / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. проф. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.

149. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1680 с.

150. Жить вместе и учиться вместе в начальной школе (классы с совместным обучением). – Мн. : Бел. Экзархат, 1999. – 36 c.

151. Общение и формирование личности школьника / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1987 – 351 с.

152. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н. В. Заверико. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 240 с.

153. Загальна декларація прав людини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 10 грудня 1948 року № 217 A (III) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go/995\_015.

154. Загумённов Ю. Л. Обеспечение равных возможностей для учащихся в получении качественного образования в условиях его диверсификации / Ю.Л. Загумённов // Материалы межд. конф. Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы / Минск, НИО. – 2007. – С.481-485.

155. Загумённов Ю.Л. Организация инклюзивного образовательного процесса в современной школе // Образовательная среда региона: от локальных инициатив к сетевому взаимодействию: Материалы открытой очно-дистанционной научно-практической конференции / МГИРО. – Минск: МГИРО, 2011.

156. Загумённов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загумённов // Минская школа сегодня. – 2008. – № 6. – С. 3-6.

157. Загумённов Ю.Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу / Ю.Л. Загумённов // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 12-15.

158. Загумённов Ю.Л. Ценности профессионального педагогического образования в условиях инклюзивного подхода / Ю.Л. Загумённов // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: тез. докл. II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27-28 нояб. 2008г. В 2ч. Ч.1 / ГУО «Акад. поледиплом. образования». – Минск: АПО, 2008. – С. 168-171.

159. Зайцев Д. В. [Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями](http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-integratsiya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami) : дисс. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Дмитрий Викторович Зайцев ; Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина. – Саратов, 2004. – 360 с.

160. Залкинд А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – Москва: Аграф, 2001 – 464 с.

161. Залкинд А. Б. Фрейдизм и марксизм / А. Б. Залкинд // Красная новь. – 1924. – № 4. – С. 163-186.

162. Захаров А. А. Организация сообществ у муравьев / А. А. Захаров. – М., 1991. – С. 55.

163. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська – К.: Шк. світ. 2008. – 256 с.

164. Зборовский Г. Е. Пространство и время как формы социального бытия / Г. Е. Зборовский. – Свердловск, 1974. – 68 с.

165. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Актуальные проблемы исторического материализма / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

166. Зенько А. А. Общество и оформления его социальности: социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Андрей Анатольевич Зенько ; Сибирская аэрокосмическая академия им. академика М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2000. – 153 с.

167. Зорин В. И. Евразийская мудрость от А до Я : философский толковый словарь / В. И. Зорин. – Алматы : Создик-Словарь, 2002. – 408 с.

168. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство : монография / В. П. Иванов; АН УССР, Институт философии. – Киев: «Наукова думка», 1977. – 251 с.

169. Иванов В. Г. Коллектив и личность / В. Г. Иванов. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1971. – С. 43-98.

170. Иванов В. Г. Коллективизм или конформизм? Проблемы взаимосвязи коллектива и личности в современной идеологической борьбе / В. Г. Иванов. – Ленинград : Лениздат, 1980. – С. 56-100.

171. Из истории русской психологи : сб. статей / под ред. М. В. Соколова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 439 с.

172. Избранные работы / Пауль Наторп. – Москва: Издательский дом «Территория будущого», 2006. – 383 с. – (Серия Философия).

173. Ильин B. C. Формирование личности школьника (целостный процесс) / B. C. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

174. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему / О. М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 67-72.

175. [Имакаев В. Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Виктор Раульевич Имакаев ; Башкирский государственный ун-т. – Пермь, 2009. – 403 с.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/imakaev.html)

176. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – M., 1991. – 262 с.

177. Инклюзивные школы: польза обществу. По материалам национального института по развитию городского образования (США) http://www.inclusiveschools.org перевод О. Дроздовой. // Новый сайт людей с ограниченными возможностями здоров’я г. Зеленогорска (Красноярского края. – Режим доступу:<http://ortolife3.ucoz.ru/publ/rabota_i_obrazovanie/mify_> ob\_inkljuzivnykh\_shkolakh/2-1-0-256.

178. Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.– 208 с.

179. Инклюзивное образование в России / Дизайн и верстка Д. Горнов, В. Павликов ; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – Москва: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 89 с.

180. Инклюзивное образование. / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 1. – 272 с.

181. Инклюзивное образование: за и против // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 90-92.

182. Инклюзивное образование: методология, практика, технология : Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20-22 июня 2011 р) / ред. С.В.Алехина и др. ; Московский городской психолого-педагогический ун-т. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

183. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.

184. Инклюзивное образование: путь в будущее // Материалы третьего регионального семинара Сообщества практики в СНГ по вопросам развития содержания общего среднего образования. Минск: НИО, 2007. – 190 с.

185. Интеграция детей с нарушением зрения в среду здоровых сверстников : метод. рек. / МДОУ Дет. сад компенсирующего вида № 49 «Тополек». – Псков : ПОСБС, 2005. – 42 c.

186. Интернет ресурсы по вопросам инклюзивного образования МГИРО: [www.mp.minsk.edu.by](http://www.mp.minsk.edu.by/)

187. История буржуазной социологии ХІХ – начала ХХ века / И. С. Кон, Е. В. Осипова, А. Б. Гофман и др. ; отв. ред. И. С. Кон. – М. : Изд-во «Наука», 1979. – С. 25, 215.

188. История социальной педагогики : хрестоматия / под ред. М. А. Галагузой. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 544 с.

189. Іванченко А. В. Соціалізація і соціальне виховання : навчальний посібник / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва, О. М. Дікова-Фаворська. – Житомир, 2005. – 168 c.

190. Ілляшенко Т. Діти з церебральним паралічем у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2008. – №11. – С. 58-61.

191. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2007. – № 12. – С. 46-49.

192. Ілляшенко Т. Концепція державних освітніх стандартів для дітей із затримкою психічного розвитку / Т. Ілляшенко // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 6-8.

193. Інклюзивна освіта в законодавчому просторі // Відкритий урок. – 2009. – №10. – С. 88-89.

194. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методич. зб. до Всеукр. науково-практич. конференції / За ред.: В. В.Засенка, Н.З. Софій / Всеукр. Фонд «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П. М., 2007. – 180 с.

195. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посібник / Кол. авторів : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко, – К. : 2007. – 128 с.

196. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота та ін. – Запоріжжя, 2008. – 114 с.

197. Інтелектуальні ігри в початковій школі // Упоряд. Ю. Є. Бардакова. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 192 с.

198. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : наук.- навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 317 с.

199. К выходу книги Н. Н. Малофеева «Специальное образование в меняющемся мире. Россия» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 17-23.

200. Кавун Ю. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог. – 2007.- № 5. –С. 4-11.

201. Калашников М.Ф. Коллективность индивидуальность как условие реализации сущностных сил человека. Историко-философский аспект / М.Ф. Калашников // Новые идеи в философии. – Вып. 10. – Пермь: изд-во ПГУ, 2001. – С. 116-121.

202. Калашников М.Ф. Страсть и сущностные силы человека / М.Ф. Калашников, Е.М. Калашникова // Новые идеи в философии. – Вып. 12 (2). – Пермь: изд-во ПГУ, 2003. – С. 34-37.

203. Калашникова Е.М. Личность и общность / Е.М. Калашникова. – Пермь: Изд во ПГУ, 1997. – 156 с.

204. Калюжна І. Сімейні стратегії подолання кризи при вихованні дитини з інтелектуальною недостатністю / І. Калюжна // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – № 3. – С. 125-137.

205. Капська А.Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник / А.Й. Капська, Л.М. Завадська, С.В. Грищенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 248 с.

206. Карась А. Ф. Філософія громадянського суспільства як інтерпретація свободи і соціальності : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Анатолій Феодосійович Карась ; Львівський національний ун-т імені Івана Франка. – Львів, 2004. – 454 с.

207. Карлинг П. Дж. Возвращение в сообщество: Построение систем поддержки для людей с психиатрической инвалидностью. / Пол Дж. Карлинг; пер. с англ. О. П. Чернявская. – Киев: Издательство «Сфера», 2002. – 299 с.

208. Качанов Ю. Л. Эпистемология социальной науки / Ю. Л. Качанов. – СПб.: Алетейя, 2007. – 232 с.

209. Кемеров В. Философская энциклопедия / В. Кемеров. – "Панпринт", 1998. – 98 с.

210. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию / В. Е. Кемеров. М.: Наука, 1994. – 187 с.

211. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смисл / В. Е. Кемеров. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.

212. Кемеров В. Е. Единство знания : эволюция темы / В. Е. Кемеров // Панорама Евразии. – 2008. – № 2. – С. 6-13.

213. Кемеров В. Е. Концепция радикальной социальности / В. Е. Кемеров // Вопросы философии. – 1999. – № 7. – С. 3-13.

214. Керимов Т. Х. Неразрешимости / Т. Х. Керимов. – М.: Академический проект, 2007. – С. 17, 222. – Серия «Технологии культуры».

215. Клочкова Е.В. Факторы, влияющие на включение ребенка-инвалида в жизнь общества: индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е.В. Клочкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 1-18.

216. Кобзарь Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и в группах продленного дня / Б.С. Кобзарь. – К.: Рад. школа, 1988. – 309 с.

217. Ковалева А. И. Социализация / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – № 1, 2004. – С. 139-143.

218. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г.Коваль, І. Д. Звєрєва, С. Р. Хлєбік. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

219. Коган Л. Н. Социальная среда и воспитание / Л. Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск : УрГУ, 1980. – С. 3-9.

220. Колесникова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі: оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду : науково-методичні матеріали / О. В. Колесникова; ред. І.М. Трубавіної. – Харків: ТОВ «Славена». – 2010. – 136 с.

221. Коломінський Я.Л. Вчителю про психологію дітей шести річного віку: книга для вчителя / Я. Л. Коломінський, Є. О. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 370 с.

222. Колпакова Н. Б. Диалектика индивидуальности и социальности в процессе социализации : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Наталья Бориславовна Колпакова ; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2004. – 177 c.

223. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 3-8.

224. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

225. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

226. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: науково-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 273 с.

227. Колупаєва А.А. До питання інтегрованого навчання слабочуючих дітей // Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К., 2001. – С. 85-87.

228. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / І. І. Курліщук; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2008. – 23 с.

229. Кукса Н.В. Розвиток функціональних можливостей рук у дітей 5-10 років зі спастичними формами церебрального паралічу : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Кукса; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одесса, 2009. – 20 с.

230. Кон И.С. Позитивизм в социологии. Исторический очерк / редактор Г.К. Ламагина. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1964. – 207 с., С.27

231. Кон І. С. Дружба / І. С. Кон. – 4-е изд., доп. – СПб, 2000. – 230 с.

232. Кон І. С. Социология личности / І. С. Кон. –М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

233. Конвенція про права дитини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 20 листопада 1989 року // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go /995\_021.

234. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в ВУЗе: дисс. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Сардана Ивановна Кондратьева ; Московский государственный ун-т экономики, статистики и информатики. – Москва, 2010. – 174 с.

235. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М. : Вече : АСТ, 2003. – 511 с.

236. Конституція України. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.

237. Конт О. Дух позитивной философии (Слово о положительном мышлении) / Перевод с французкого И.А.Шапиро. – С.-Петербург: Изд-во «Вестник знания» (В.В.Битнера), 1910. – 76 с.

238. Конт О. Курс позитивной философии / О. Конт // Родоначальники позитивизма. – Спб, 1912. – Вип. 4. – С. 19.

239. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // веб-портал osvita.ua. – Режим доступу: osvita.ua›Законодавство›Середня освіта›9189.

240. Корниенко Н. А. Социальная педагогика: учеб.мет.пособие / Н.А. Корниенко. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 135 с.

241. Корніцова С. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ / С. Корніцова // Управління школою. – №1/3. – С. 73-92.

242. Коробейников Г. В. Психофизиологическая организация деятельности человека : монография / Г. В. Коробейников. – Белая Церковь, 2008. – 138 с.

243. Кочетова Т. А. [Дополнительное образование инвалидов в контексте социальных трансформаций](http://www.dissercat.com/content/dopolnitelnoe-obrazovanie-invalidov-v-kontekste-sotsialnykh-transformatsii) : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Татьяна Алексеевна Кочетова ; Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2007. – 161 с.

244. Кочухова Е. С. Проблема конструирования социальности в исследованиях / Е. С. Кочухова // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 94, № 3. – С. 53-61.

245. Кравець Н. Особливості розумової працездатності школярів в умовах інклюзивного навчання / Н. Кравець, В. Шорохова // Рідна школа – 2009. – № 11. – С. 52-56.

246. Кравченко Р. Етичні норми як механізм забезпечення реалізації прав осіб з інтелектуальною недостатністю / Р. Кравченко // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – № 3. – С. 5-49.

247. Красавин И. В. Концепция дифференциальной социальности / И. В. Красавин // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 91, № 2. – С. 27-40.

248. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4-6.

249. Круглов О. Социальность рациональная и «зоологическая» / О. Круглов // Здравый смысл. – 2004 – № 2 (31) – С. 44-46.

250. Круткин В. Л. Телесность человека в онтологическом измерении / В. Л. Круткин // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4. – С. 143–151.

251. Кузнецов С. Большой толковый словарь русского языка / С. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.

252. Культура и развитие человека: (очерк философс.-методол. проблем) / В.П. Иванова, В.П. Козловский, Е.К. Быстрицкий и др.; Отв. ред. В. П. Иванов; АН УССР. Ин-т философии. – Киев: Наукова думка, 1989. – 320 с.

253. Культурология. XX век: Энциклопедия в 2-х т. Т. 2. М – Я / гл. ред., сост. и авт. проекта С. Я. Левит. – Санкт-Петербург: Алетейя, Университетская книга, 1998. – 446 с.

254. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования / А. Ж. Кусжанова // CREDO NEW : теоретический журнал. – 1998. – № 12. – С. 2-4.

255. Кусжанова А. Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы / А. Ж. Кусжанова. - Оренбург: Оренбургский политехнический ин-т, 1993. – 140 с.

256. Кусжанова А. Ж. Образование как социальная и научная проблема / А. Ж. Кусжанова // CREDO NEW : теоретический журнал. – 2012. – Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/42/67/

257. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній думці / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 7-11.

258. Лапицкая И. Инклюзивное образование сегодня: демократизация школы / И. Лапицкая // Завуч. – 2007. – №7. – С. 14-16.

259. Лапшин В.А. Основы дефектологии: учебное пособие / В.А.Лапшин, Б.П. Пузанов. – Москва: Просвещение, 1990. – 143 с.

260. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

261. Лернер Д. Специальное образование в Соединенных Штатах / Д. Лернер. Региональные программы развития специального образования: основания, действительность, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов. – Екатеринбург, 1993. – 20 c.

262. Лисенко Ю. О. Соціально-педагогічні чинники впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ю. О. Лисенко ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

263. Лобко-Лобановская Н. А. Дифференцированное обучение как способ формирования познавательной активности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталия Андреевна Лобко-Лобановская; Харьк. гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. – Харьков, 1991. – 242 с.

264. Логачевська С. П. Диференційоване навчання на уроках математики / С. П. Логачевська // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 19-21.

265. Логовая К. С. Социальность как принцип теоретической реконструкции социоприродного бытия : автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 / К. С. Логовая – Минск, 1992, – 22 с.

266. Лой А. Н. Сознание как предмет теории познания : автореф. дис. … доктора философских наук: 09.00.01 / Анатолий Николаевич Лой; АН УССР, Ин-т философии. – Киев, 1989. – 31 с.

267. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания: монографія / А.Н. Лой. – Киев: Наукова думка, 1988. – 246 с.

268. Лой А.Н. Социально-историческое содержание категорій «Время» и «Пространство» / А.Н. Лой. – Киев: Наукова думка, 1978. – 135 с.

269. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1978. – 623 с.

270. Луман Н. Общество как социальная система / Никлас Луман; пер.с нем. А. Антоновской. – М.: Логос, 2004. – 254 с.

271. Лупарт Д. Шкільна реформа в Канаді : перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Д. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 3-6.

272. Лурия А. Р. Объективное исследование смысловых связей нормального и умственно отсталого ребенка / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова // Дефектология. – 1969. – № 1. – С. 27-35.

273. Лурия А. Р. Особенности словесных связей у детей-олигофренов / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова, А. И. Мещеряков // Умственно отсталый ребенок. – М., 1960. – С. 74-89.

274. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. ,1960. –203 с.

275. [Маврина И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ирина Андреевна Маврина ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2000. – 418 c.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/mavrina3.html)

276. Мазалова М. А. История педагогики и образования: Пособие для сдачи экзамена / М.А. Мазалова, Т.В. Уракова. – Режим доступу : booksss.ru›n/book/123852-204392.html. – 98 с.

277. Макайвер Р. Реальность социальной эволюции // Американская социологическая мысль : Тексты: перевод / Сост. Е.И.Кравченко, под ред. В.И….. М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.

278. Макаренко А. В. Школа-інтернат як фактор формування соціального здоровя вихованців / А.В. Макаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №3. – С. 75-79.

279. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Из-во «Педагогика», 1972. –332 с.

280. Малиношевський Р. В. Взаємозв’язок понять «виховний простір» та «виховне середовище» / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 2 (200). – С. 4-11.

281. Малофеев Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская; отвечает О. И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 6-11.

282. Малугина В. Ю. Партнерство прессы с социально-политическими институтами как проявление социальности прессы : дисс. ... канд. полит. наук : 10.01.10 / Вероника Юрьевна Малугина ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2006. – 193 с.

283. Міщенко О.М. Обгрунтування та розробка системи надання медико-соціальної допомоги дітям-інвалідам : дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / О. М. Міщенко ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця – К., 2009. – 24 с.

284. Малько А. Соціальна педагогіка в школі : культурологічний аспект / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – №3. – С. 36-40.

285. Малько А. О. Соціальна педагогіка : Ч. 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / укл. А. О. Малько. – Харків : ХДАК, 1998. – 56 с.

286. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько ; Харківська державна академія культьтури. – Харків : ХДАК, 2004. – 285 с.

287. Мантуров О. С. Альтернативные модели структурирования социальности / О. С. Мантуров // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 91, № 2. – С. 11-13.

288. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

289. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс.– 2-е издание. –М. : Политиздат, 1955. –Т.1 : Маркс К. Сочинения. – С. 242.

290. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – изд. 2-е. – Т. 3. – С. 1-4.

291. Марцинковская Т. Д. История детской психологии : учебник для студ. пед. вузов / Т. Д. Марцинковская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

292. Медвєдєва Н. С. Проблема співвідношення тілесності та соціальності в людині і суспільстві : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Наталія Сергіївна Медвєдєва ; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2005. – 283 с.

293. Мерлин В.С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во Моск. Психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.

294. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон; пер.с англ. Е. Н. Егоровой и др. – М.: АСТ: Хранитель, 2006, – 873 с.

295. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. – №19. – С. 12-20.

296. Микляева Н.В. Детский сад для всех: «чужие» дети – тоже «свои» / Н. В. Микляева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 3-6.

297. Мир психологии / главный редактор Д. И. Фельдштейн. – М., 2011. – № 4(68). – 287 с.

298. Митчел Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования : главы из книги / Дэвид Митчел; перевод с анг. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – 2-е узд., – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 138 с.

299. Михайлова Т. А. [Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования](http://www.dissercat.com/content/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-s-osobymi-adaptivnymi-vozmozhnostyami-v-p) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Александровна Михайлова ; Российский государственный социальный университет. – Москва, 2008. – 204 с.

300. Міщік Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л. І. Міщік ; відп. ред. Л. Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

301. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивій мир, 2001. – 200 с.

302. Моїсеєнко Р.О. Медико-організаційні технології в удосконаленні допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров`я / Р.О. Моїсеєнко, В.Ю. Мартинюк // Соціальна педіатрія : збірник наукових праць. – Київ: Інтемед, 2003. – С. 4-15.

303. Моїсеєнко О. Профорієнтаційна робота соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу / О. Моїсеєнко // Відкритий урок. − 2008. − № 5. − С. 33-34.

304. Молодь за здоровий спосіб життя (1991-2011 рр.): щорічна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабынету Міністрів України про становище молоді в Україні / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики; редкол.: О.В.Бєлишев (голова) та ін. – Київ, 2011. – 316 с.

305. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – №2. – С. 28-30.

306. Москаленко В. В. Социализация личности : философский аспект : монография / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 199 с.

307. Москвичева Н. А. [Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе : социально-философский анализ](http://www.dissercat.com/content/alternativnye-modeli-sotsializatsii-detei-invalidov-v-sovremennom-obshchestve-sotsialno-filo) : дисс. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Наталья Александровна Москвичева ; ГОУ ВПО «Донской государственный технический университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 146 с.

308. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

309. Мухлаева А.И. Социальные аспекты профессиональной реабилитации инвалидов : автореф. дисс. … канд. социолог. наук : 22.00.04 / Аделия Ильдусовна Мухлаева ; Московский государственный университет сервиса Социально-технологический институт. – Москва, 2002. – 24 с.

310. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

311. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М. : Перспектива, 2006. – 40 c.

312. Навчально-правовий і соціально-медичний менеджмент вищої освіти дітей-інвалідів : навч.посібник для вищ. навч. закладів / Г.Є. Гребенюк, В.В. Росіхін, О.М.Василенко, П.Г. Гребенюк; за заг.ред. Г.Є. Гребенюка. – Ялта: Рекламна агенція «ГІД» КГУ, 2009. – 136 с.

313. Надточій А. М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті : метод. посіб. / А. М. Надточій. – К. : Інститут проблем виховання, 2000. – 84 с.

314. Найда Ю. М. Як досягти змін. Обстоювання інтересів дітей та громадської діяльності: посібник для батьків / Ю. М. Найда, Н. З. Софій, Ю. М. Кавун, Ю. А. Рибачук – К.: ВФ «Крок за кроком». 2004. – 68 с.

315. Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії / Ю. М. Найда, М. В. Ворон // журнал «Підручник для директора». Офіційний веб-портал Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком» – червень 2006. – режим доступу: http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&in=view&id=19.

316. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета / ред. А.И. Савенкова. – 2009. – № 3 (9), 2009. – С. 8-18.

317. Найда Ю. Інклюзивна модель освіти: за і проти / Ю. Найда // Директор школи. (Шкільний світ). – 2010. – № 34. – С. 30-31.

318. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічний аспект: монографія / М. М. Наконечна. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.

319. Настільна книга соціального педагога / автори-укладачі О. Є. Марінушкіна, І. М. Вишнева, В. В. Носенко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2010. – 204 c.

320. Наторп П. Философия как основа педагогики / Пауль Наторп; пер.с нем. Г.Г. Шепета. – М.: издание Н.Н. Клочкова, 1910. – 107 с.

321. Наторп П. Культура народа и культура личности : шесть лекций П. Наторпа / Пауль Наторп; пер.с нем. М.М. Рубинштейна. – Спб.: Изд-е О. Богдановой, 1912. – 189 с.

322. Наторп П. Развитие народа и развитие личности / Пауль Наторп; пер.с нем. А. Пальчика. – СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – 144 с.

323. Наторп П. Социальная педагогіка: Теория воспитания воли на основе общности / Пауль Наторп; перевод А.А. Громбаха с 3-го дополненого немецкого издания. – Санкт-Петербург: О. Богданова,1911, – 360 с., С.3

324. Наторп П. Философская пропедевтика (общее введение в философию и основне начала логики, этики и психологии) / Пауль Наторп; пер. с третього нем. изд. и заг. ред. Б.А. Фохта. – М.: Издание Н.Н. Клочкова, 1911. – 118 с.

325. Национальный доклад о развитии системы образования Республики Беларусь//48-ая сессия Международная конференция по образованию, Женева, 25-28 ноября 2008 г. [http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/ 48th-session-2008/national-reports.html](http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/%2048th-session-2008/national-reports.html)

326. Національна програма «Діти України» : указ Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96 // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/63/96.

327. Немов Р. С. Путь к коллективу : Книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М. : Педагогика, 1988. – С. 144.

328. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М.: Педагогика, 1984. – 201 с.

329. Нечипоренко Л. С. Сучасна педагогіка : навчальний посібник / Л. С Нечепоренко, Г. Ф. Пономарьова, Я. В. Подоляк. – Х., 2007, – 216 с.

330. Никитенко Н. В. [Образование как социальный ресурс интеграции в обществе социальных трансформаций](http://www.dissercat.com/content/obrazovanie-kak-sotsialnyi-resurs-integratsii-v-obshchestve-sotsialnykh-transformatsii) : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Нина Васильевна Никитенко ; Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2007. – 142 с.

331. Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учебное пособие / В. А. Никитин. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

332. Никитина В. В. Концептуализация социальной реальности мыслителями Древнего мира и Средневековья / В. В. Никитина // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва. – 2006. – № 12. – С. 132-143.

333. Никитина В. В. Необходимость и проблемы разработки в социологии категории «социальность» / В. В. Никитина // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. – Харків : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2001. – С. 30-35.

334. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 6-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

335. Новейший социологический словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 2010. – 1312 с.

336. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

337. Новикова О. Н. Социальное мышление и образовательная парадигма : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Ольга Николаевна Новикова ; Пермский государственный политехнический университет. – Пермь, 2003. – 183 с.

338. Новикова Т. Н. [Совершенствование организационно-экономического обеспечения дошкольного специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в современной России](http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-organizatsionno-ekonomicheskogo-obespecheniya-doshkolnogo-spetsialnogo-k-0) : дисс. … канд. экономич. наук : 08.00.05 / Тамара Никифоровна Новикова ; ФГОУ ВПО Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2009. – 190 с.

339. Образование – право для всех / ред. О. Дроздова. – М. : Перспектива, 2003. – 160 c. – (Школа для всех).

340. Образовательные учреждения города Москвы реализующие инклюзивную практику : справочно-информационные материалы / сост. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, А.К. Фадина ; отв. ред. С.В. Войтас. – Москва: ООО «АЛВИАН», 2011. – 115 с. – (серия «Инклюзивное образование», Вип. 6).

341. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 101-105.

342. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦЦ «Сфера», 2004. – 480 с.

343. Овчинников В. И. Глоссарий по биосоциологии : учебно-методическое пособие / В. И. Овчинников ; отв. ред. Г. П. Сопов. – Ростов-на-Дону, 2008. – 33 с.

344. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. П-Р / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – 1539 с.

345. Олейник Е. Разные возможности – равные права / Е. Олейник // Родительский клуб. – 2010. – № 3(4). – С. 8-9.

346. Олескин А. В. Неклассическая биология, уровни биоса и биофилософия / А. В. Олескин // Биофилософия / отв. ред. А. Т. Шаталов. – М., 1997. – 264 с.

347. Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).

348. Организация учебно-воспитательной работы с учащимися с особими образовательными потребностями: методические рекомендации / сост. Т.А. Ярая. – Ялта: РИО КГУ, 2012. – 20 с.

349. Орлов В. В. Диалектический материализм и психофизиологическая проблема / Ю.М. Орлов. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1960. – 207 с.

350. Орлов В.В. История человеческого интеллекта / Ю.М. Орлов. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1999. – Ч.З.: Современный интеллект. – 184 с.

351. Орлов В.В. Научная философия в начале 21 века / Ю.М. Орлов // Новые идеи в философии. – Вып. 9. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2000. – С. 118-123.

352. Орлов В. В. Особенности чувственного познания / Ю.М. Орлов. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1962. – 220 с.

353. Орлов В. В. Философский манифест накануне 21 века / Ю. М. Орлов // Новые идеи в философии. – вып. 7. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1998. – С. 4-14.

354. Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение / Ю.М. Орлов. – М., Молодая гвардия, 1985. – 220 с.

355. Орлов Ю.М. Вхождение в индивидуальность / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

356. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова; Российский институт культурологии, Рос. акад. наук (РАН) . – М. : Изд-во МГИК, 1994 . – 214 с.

357. Основы социальной педагогики / авт. В. И. Загвязинский, М.П.Зайцев, Г.Н.Кудашов и др.; под.ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

358. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу: сб.науч.тр. / пол ред. Ю. Л. Загуменнова.- Минск: Ковчег, 2009. – 264 с.

359. Отрешко Н. Картины социального мира; концепты общества и субъекта действия в социологической теории / Н. Отрешко // Социология: теории, методы, маркетинг. – 2009. – №1. – С. 127-137.

360. Павенкова М. В. Институт и институциональность как социологические категории / Мария Владимировна Павенкова // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 2001. – № 3. – Режим доступа : [http://www.socioline.ru](http://www.socioline.ru/) /\_seminar /predmet/om/s\_institutes.pdf.

361. Панов Е. Н. Бегство от одиночества: Индивидуальное и коллективное в природе и в человеческом обществе / Е. Н. Панов. – М.: Лазурь, 2001. – 637 с.

362. Пантелєєва І. А. Соціальність філософії мови Мартіна Гайдеггера: дис. … канд. філос. наук : 09.00.03 / Ірина Анатоліївна Пантелєєва ; Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2003. – 193 с.

363. Парсонс Т. О социальных системах / Талкот Парсонс; под общ. ред. В.Ф.Чесноковой и С.А. Белоновского. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с.

364. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., Мысль, 1971. – 351 с.

365. Пахомова О. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальності дітей підліткового віку / О. Пахомова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4-13.

366. Перфильева М. Ю. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования : пособие / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский ; под. ред. Т.Г. Туркиной ; Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива». – Москва: ООО «Типография Гарант», 2012. – 68 с.

367. Першко Г.О. Навчальні програми курсів «Соціально-педагогіча робота в закладах освіти» та «Основи інклюзивної освіти» / Г. О. Першко. – Кам`янець-Подільський: ПП Буйницький, 2011. – 100 с.

368. Першко Г.О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Г.О. Першко ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2011. – 20 с.

369. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

370. Петровский А. В. Теоретическая психология: уч. пос. для студен. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Изд. центр Academia, 2001. – 495 с.

371. Печенко І. Теоретичні позиції побудови експериментальної моделі соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – №1. – С. 9-17.

372. Пигров К. С. Социальная философия : пропедевтический курс лекций для студентов гуманитарных спеціальностей. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 356 с.

373. Пискорская С. Ю. Стили научного познания и их стандарты: дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.01 / Светлана Юрьевна Пискорская ; Сибирская аэрокосмическая академия имени акад. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2007. – 336 с.

374. Піча В.М. Соціологія: загальний курс : навчальний посібник / В.М. Піча. – К. : Каравела, 2000. – 187 с.

375. Платонов К.К. Психология: учебное пособие для повышения квалификации инженерных работников / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – Ташкент: Укитувчи, 1982. – 263 с.

376. Плюснин Ю.М. Личность на перекрестке культур: модели социализации в условиях межкультурного взаимодействия / Ю.М. Плюснин – Новосибирск: ИФиПР СО РАН, 1994. – 26 с.

377. Плюснин Ю.М. Пространственное поведение человека (методы проксемических исследований) / Ю.М. Плюснин. – Перепринт Института истории, филологии и философии СО АН СССР. – Новосибирск, 1990. – 45 с.

378. Плюснин Ю. М. Инвариантные структуры отношений в биологических и социальных системах : автореф. дисс. … д-ра филос. наук : 09.00.08 / Ю. М. Плюснин ; Институт философии и права СО РАН. – Новосибирск, 1993. – 42 с.

379. Политцер Ж. Избранные философские и психологические труды : пер. с фр. / Ж. Политцер ; общ. ред. и предисл.: Л. И. Анцыферова, В. Н. Кузнецов . – М. : Прогресс, 1980. – 375 с.

380. Положення про загальноосвітній інтернатний заклад України : Наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 138. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/z0122-93.

381. Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ Міністерства освіти України від 03.05.99 року № 127. – Режим доступу: osvita.irpin.com›viddil/v5/d65.htm.

382. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб с обмеженими можливостями / Ю. М. Полулященко, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 23 (234), 2011. – С.92-99.

383. Поляничко А.О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Анжела Олександрівна Поляничко. – Суми, 2011. – 304 с.

384. Пособие для людей с инвалидностью по поиску работы. – М.: РООИ «Перспектива», 2012. – 40 с.

385. Пособие для проведения занятий со школьниками по теме «Разные возможности – равные права» : планы занятий и методические рекомендации / авт..сост. С.А. Прушинский, М.Ю. Перфильева. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 56 с.

386. Пилипец Е. Ю. Особливості макро- та мікроелементного статусу дітей з епілепсіями : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.01.15 / Е. Ю. Пилипец ; ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України». – Харьков, 2012. – 20 с.

387. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/ show/2442-17.

388. Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ Міністерства освіти України від 02.07.2009 року № 616 // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/z0687-09.

389. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV (Редакція станом на 05.12.2012 1999) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go/651-14.

390. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 12.04.2000 646 // Офіційний сайт «Законодавство України». – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/646-2000-п.

391. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Про соціальний захист в Україні: збірник законів. – Х.: ІГВІНІ, 2005. -352 с.

392. Про науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.12.2008 р. № 1087 // веб-портал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – Режим доступу: ussf.kiev.ua›index.php?go=Content&id=84.

393. Про освіту : Закон України від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР (зі змінами і доповненнями) // веб-портал «ЛІГА:ЗАКОН.ua». – Режим доступу: search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/T106000.html.

394. Про педологічні перекручення в системі Наркомосів : Постанова ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 р. // Закони СРСР 1917-1992 рр. – Режим доступу : http://www.economics.kiev.ua›download/ZakonySSSR /data04.

395. Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 року № 864 // веб-портал «Юридичні послуги Online» – Режим доступу: [www.yurist-online.com/zakoni/008/07/014641.php](http://www.yurist-online.com/zakoni/008/07/014641.php).

396. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» наказ Міністерства освіти і науки України від 10.08.2001 р. № 586 // веб-портал Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Режим доступу: narodnaosvita.kiev.ua›… tataruncev/nakaz.htm.

397. Проект Концепції виховання громадянина України // Позакласний час.плюс. – 2006. – № 3. – С. 15-31.

398. Професійний довідник соціального педагога : навч.-метод. посібник / укладач О. І. Рассказова. – Харків : Видавнича група «Основа», 2011. – 208 с.

399. Професія – соціальний працівник / упоряд. О. Главник ; за заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. – К. : Главник, 2006. – 112 с.

400. Прохоренко Ю. И. Субъектность в структурах социальной реальности : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Юрий Иванович Прохоренко ; Уральский государственный университет им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2003. – 449 c.

401. Прохорова Л. В. Самореализация пожилых людей как способ преодоления социальной эксклюзии : социально-философский анализ : дисс... канд. филос. наук : 09.00.11 / Лариса Владиславовна Прохорова ; Новосибирский государственный технический ун-т. – Новосибирск, 2010. – 213 с.

402. Прочухаева М. Дом, который построили мы / М. Прочухаева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 38-39.

403. Прудникова В.А. Общественное настроение в Самарской области по вопросам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А. Прудникова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 77-84.

404. Психологическая диагностика : учебное пособие / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.

405. Психология социальной адаптации и дезадаптации личности / М.А. Гулина, Ю.Л. Ковалева // Психология социальной работы: Учебник для вузов. / ред.. М.А. Гулина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – С.9-24 (384 с.)

406. Путівник для батьків дітей з собливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник у 9-ти книгах / за аг.ред. А. А. Колупаевої. – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ». – 2010. – Книга 1: Інклюзивна освіта: вибір батьків. – 70 с.

407. Радкевич В.О. Особистісноорієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі / В. О. Радкевич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. – К., Вінниця. – 2002. – 571 с.

408. Развитие и образование особенных детей : проблемы, поиски : сб. науч.-практ., проектных и метод. материалов / сост. О. Н. Ертанова. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1999. – 240 c. – (Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью / под общ. ред. В. И. Слободчикова ; науч. ред. В.К. Зарецкий ; вып. 2).

409. Разные возможности – равные права. Что такое Конвенция о правах инвалидов / дизайн и верстка Е. Стукалова; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» и др. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 26 с.

410. Рассказова О. І. Актуальні проблеми розвитку соціальності учнів середньої загальноосвітньої школи / О. І. Рассказова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – №36. – Харків, 2012. – С. 229-235.

411. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи / О. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки) / гол. ред. В.С. Курило. –Луганськ: Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012 – № 5 (240) березень. – С. 166-175.

412. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів як напрям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозовой.– Харків, 2011. – Вип. 40. – С. 119-128.

413. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров’я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2012. – Випуск ХХІХ. – С. 126-138.

414. Рассказова О. І. Розвиток соціальності дітей з особливими потребами як результат практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів в інклюзивній школі / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2011. – Випуск ХХVІІ. – С. 170-177.

415. Рассказова О. І. Роль соціального педагога у розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. –Умань: ПП Жовтій О. О., 2011. Випуск 4. – Частина 1. – – С. 176-182.

416. Рассказова О. І. Соціальна ексклюзія як наслідок стигматизації сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / О. І. Рассказова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 80-86.

417. Рассказова О. І. Студентські волонтерські ініціативи у розвитку соціальності дітей з особливими потребами в умовах розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск 14 / частина ІІ. – С. 123-133.

418. Расторгуева Т. Н. От специальной группы – к инклюзивному воспитанию в детском саду / Т. Н. Расторгуева, Ю. Н. Наседкина, В. Н. Шадрова // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 65-71.

419. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : Владос, 2006. – 175 c. : ил. – (Коррекционная педагогика).

420. Рацул А. Б. Вступ до спеціальності: «соціальний педагог»: навчальний посібник / А. Б. Рацул, А. А. Семез, О. А. Рацул– Кіровоград: «КОД», 2008. – 308 с.

421. Резник Ю. М. Введение в социальную теорию. Социальная эпистемология: пособие / Ю. М. Резник. – М.: Институт востоковедения РАН, 1999. – 327 с.

422. Ривина Е. К. Инклюзивное дошкольное образование : каким оно должно быть? / Е.К. Ривина // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 49-55.

423. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. … доктора пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2005. – 442 с.

424. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – № 36. – Харків, 2012. – С. 240-245.

425. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт ; пер. с нем. С. Гессена. – СПб., 1911. – С. 53.

426. Ріккерт Г. Філософія життя / Г. Риккерт, пер. с нем. Г. Шпетта, С. Гессена и др. – Київ: Ника-Центр, 1998, – 512 с.

427. Розин В. М. Как можно помыслить тело человека или на пороге антропологической революции / В. М. Розин // Философские науки. – 2006. – № 5. – С. 33-53.

428. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2010 – № 1 (2). – 38 с.

429. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 1 (5). – 38 с.

430. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 2 (6). – 38с.

431. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 3-4 (7-8). – 38 с.

432. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2012 – № 2-3 (10-11). – 38 с.

433. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2012 – № 1 (9). – 38 с.

434. Розенблюм С. А. Обучение детей с расстройствами аутического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) / С.А. Розенблюм, М.В. Моисеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 20-25.

435. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : монографія / О.В. Романенко. – К.: О.Т. Ростунов, 2012. – 328 с.

436. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. T. l. А-М / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – 608 с.

437. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования : зб.науч.трудов. / под.ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – 208 с.

438. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ирина Геннадиевна Россихина ; Педагогический институт ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – 174 с.

439. Россолимо Г. И. Психологические профили дефективных учащихся (в отношении возраста, пола, степени отсталости и пр.) / Г. И. Россолимо. – М. : Тип. т-ва И. Н. Куршев и Кº, 1914. – 41 с.

440. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Спб: Питер ком, 1998. – 688 с.

441. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 227 с.

442. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9-13.

443. Сайко Э.В. Отношение как базовое основание субъективности и развития активности суъекта деятельности / Э.В. Сайко // Мир психологии. научно-методический журнал. – 2011. – № 4. – С. 4-13.

444. Сайко Э. В. Субъект : созидатель и носитель социального / Э. В. Сайко. – Москва : Издательcтво Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 424 с.

445. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 1. – С. 3-5.

446. Сак Т. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрям) / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16-19.

447. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6-9.

448. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7 июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

449. Самостійне життя людей з особливими потребами. Позитивний досвід / підг.матер. О. Ворона, В. Шакуро; Спілка громадських організацій інвалідів Київа, Фонд прав інвалідів (США). – Київ, 2011. – 64. с.

450. Самыгин С. И. Педагогическое проектирование и педагогические технологии / С. И. Самыгин // Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов нН/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

451. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : методичний посібник / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомирський. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 129-132.

452. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Селевко Г.К. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

453. Семаго Н. Еще раз об инклюзии / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – 16-31 августа. – С. 38.

454.  [Семенова Н. В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX века – 30-е годы XX века) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталья Викторовна Семенова ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет». – Хабаровск, 2006. – 494 с.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/semenova.html)

455. Семенович М.Л. Дети с проблемами развития имеют такое же право на образование, как и остальные / М. Л. Семенович ; беседовала Е. Ищенко // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 24-27.

456. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – СПб., Волгоград : Перемена, 1997. – С. 71-73.

457. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

458. Сєваст’янова О. А. Студентська молодь у контексті суб’єкт-суб’єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Сєваст’янова // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – № 3. – С. 14-20.

459. Синьов В.М. Основи дефектології: навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

460. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / под ред. А. Н. Чудинова. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Издание В. И. Губинского, 1910. – 880 с.

461. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

462. Служба ранней помощи : справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи / отв.ред. М.М.Цапенко ; МГППУ. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.

463. Смирнов С. А. Современная антропология / С. А. Смирнов // Человек. – 2004. – № 1. – С. 61-88.

464. Смирнова Н. М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» (феноменологические мотивы в современном социальном познании) : монография / Н. М. Смирнова. – М. : ИФ РАН, 1997. – 222 с.

465. Смолин О. Н. Эксклюзив об инклюзиве / О. Н. Смолин // Воспитание детей с нарушениями развития. – № 8, 2012. – С. 3-7.

466. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 1997 – 121 с.

467. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – С. 14-15.

468. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.; за заг.ред. Л. І. Даниленко, – К.: 2007. – 128 с.

469. Социальная педагогика : курс лекций : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

470. Социальная педагогіка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / ред. В. А. Никитин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

471. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 427 с.

472. Социальная энциклопедия / редкол. А. П. Горкин, Г. Н. Карелова, Е. Д. Катульский и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 438 с.

473. Социальное воспитание учащихся (основные теоретические положення) / под ред. И. Ф. Выдрина, Н. И. Целшцевой. – М., 1990. – 33 с.

474. Социальное действие / Ю. А. Харин, Г. С. Фильчиков, Н. В. Рябоконь и др. ; под. ред. Ю. А. Харина. – Минск : Наука и техника, 1980. – 225 с.

475. Социальное развитие как предмет философско-социологического анализа / А. К. Черненко, Е. И. Песоцкий, В. Г. Рубанов и др. ; ред. В. А. Дмитренко. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1983. – 177 с.

476. Социальные аспекты материалистической диалектики : межвузовский науч. сборник / редколл. : В. Б. Устьянцев и др. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 162 с.

477. Социальные аспекты развития личности. Использование информационных систем для его прогнозирования : материалы к ІХ ВСК / под общ. ред Т. В. Рябушкина. – М. : ИСИ, 1978. – 182 с.

478. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий).

479. Социология в России : Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. В.А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – 694 с.

480. Социология и современность: в 2-х т. Т. 2. / редкол. Ф. В. Константинов и др. – М. : Наука, 1977. – 439 с.

481. Соціальна педагогіка. 5-е вид. перероб.та допов. : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

482. Соціальна педагогіка / соціальна робота (понятійно-термінологічний словник) / За заг. ред. І.Д. Звєрєвої. – К.: Етносфера, 1994. – 322 с.

483. Соціальна педагогіка: підручник / за редакцією А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

484. Соціальна педіатрія : збірник наукових праць / наук. ред. В. І. Козявкін, Х. фон Фосс та ін. – Київ: Інтемед, 2003. – 346 с.

485. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : Методичні матеріали для тренера / упоряд. О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. І.Д. Звєрєвой. – К.: Науковий світ, 2002. – 55 с. – (Б-чка соціального працівника / соціального педагога). – (Сер. «Благополуччя дітей та молоді: можливості соціальної роботи в громаді»).

486. Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 1 / ред. Л. Л. Сідєльнік. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.

487. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : резолюція 48/96 Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\_conv/conventions /disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions%20/disabled.shtml).

488. Статистичні дані про рівень захворюваності в Україні. – К., 2005. – С. 45.

489. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 45.

490. Сучасні концепції соціалізації особистості / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник. / ред. І. Д. Звєрєвої. – Киев : Центр навчальної литератури, 2006. – розд. 1, п.п. 1.2. – С. 22–32.

491. Сучасні підходи у сфері охорони громадського здоров`я та його популяризації / упоряд. Н. В. Зимівець, В. В. Крушельницький, Т. І. Мірошніченко; за заг.ред. І. Д. Звєрєвой. – К.: Науковий світ, 2003. – 53 с. – (Б-чка соціального працівника / соціального педагога). – (Сер. «Благополуччя дітей та молоді: можливості соціальної роботи в громаді»).

492. Табачковський В. Г. Буржуазные концепции культуры: кризи методологии / В. Г. Табачковський, В. В. Лях, Н.П. Полищук и др.; отв. ред. В. Г. Табачковський. – К.: Наукова думка, 1980. – 365 с.

493. Табачковський В. Г. Диалектика деятельности и культура / В. Г. Табачковський, Н. Ф. Тарасенко, Н.М. Есинчук и др.; отв. ред. В. Г. Табачковський, А. И. Яценко. – К.: Наукова думка, 1983. – 296 с.

494. Табачковський В. Г. Мировоззренческие ориентиры мыслительной культуры / В. Г. Табачковський и др. – К., 1993. – 164 с.

495. Табачковський В. Г. Формирование мировоззренческой культуры молодежи / В. Г. Табачковський и др. – К., 1990. – 380 с.

496. Тавакалова М. М. [Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий](http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskoe-obespechenie-inklyuzivnogo-obucheniya-invalidov-boevykh-deistvii) : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Майя Михайловна Тавакалова ; Военный университет. – Москва, 2006. – 232 с.

497. Таранченко О. Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу / О. Таранченко // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 8-11.

498. Теннис Ф. Общность и общество. / Ф. Теннис; пер. с нем. А. Н. Малинкина // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4. – С. 207-227.

499. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні / В.В. Тесленко: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.05. – Луганськ, 2007. –42 с.

500. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Валентин Вікторович Тесленко: Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2007. – 513 с.

501. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посібник / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

502. [Тимошенко М. А. Человеческое тело как культурная форма: дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Марина Александровна Тимошенко ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 226 с.](http://www.dslib.net/teorja-kultury/timoschenko.html)

503. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е. В. Титова // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) ; учредитель и издатель: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2010. – № 6. – Режим доступа к журналу: [http://www.emissia.org/offline/2010/ 1425.htm](http://www.emissia.org/offline/2010/%201425.htm).

504. Тищенко П. Д. Жизнь как феномен культуры / П. Д. Тищенко // Биология в познании человека. – М., 1989. – С. 243-253.

505. Тищенко П. Д. Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация) / П. Д. Тищенко // Телесность человека: междисциплинарные исследования: сб. статей / отв. ред. В. В. Николаева, П. Д. Тищенко. – М. : Изд-во Философского общества СССР, 1991. – 159 с.

506. Ткаченко В. С. [Интеграция в российском обществе людей с инвалидностью](http://www.dissercat.com/content/integratsiya-v-rossiiskom-obshchestve-lyudei-s-invalidnostyu) : дисс. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Владимир Сергеевич Ткаченко ; ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет». – Ставрополь, 2007. – 351 с.

507. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Изд-во Астрель ; Издво АСТ, 2003. – 1582 с.

508. Толковый словарь русского языка : в 4 т. Т. 2. Л-О / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1938. – 1040 с.

509. Трунов Д. Первичная и вторичная социализация / Д. Трунов // Практическая психология : материалы областной научно-практической конференции (1-2 ноября 2001 г.). – Пермь : ПРИПИТ, 2001. – С. 79-81.

510. Угорчук Р. Права мешканців українських інтернатних закладів: експертні оцінки щодо становища осіб із інтелектуальною недостатністю / Р. Угорчук, Ю. Савельев, О. Іванова // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Кієво-Могілянська академія», 2005. – № 3. – С. 50-67.

511. [Уланов А. А. Современные тенденции и механизмы социального воспроизводства : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Алексей Александрович Уланов ; Башкирский государственный университет. – Уфа, 2003. – 130 c.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/ulanov2.html)

512. Улановская И.М. Что такое образовательная середа школы? / И.М. Улановская // Начальная школа. – М., 2002. – №1. – С. 3-6.

513. Ульенкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы / У. В. Ульенкова, Е. Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 5-12.

514. Фесенкова Л. В. Отношение субъекта и объекта и проблема внеземной жизни / Л. В. Фесенкова // Методологические аспекты исследований биосферы. – М., 1975. – С. 11.

515. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. Л. Ф. Іллічов, П. Н. Федосєєв, С. М. Ковальов, В. Г. Панов. – М. : Радянська енциклопедія,1983. – 840 с.

516. Флиер А. Я. Культурогенез : монография / А. Я. Флиер; Российский інститут культурологии. – М.: РИК, 1995. – 128 с.

517. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.

518. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Мишель Фуко; пер.с франц. В.П. Визгина, Н.С. Автономовой, вступительная статья Н.С. Автономовой. – Спб.: А-cad, 1994. – 406 с.

519. Фурсов С. А. [Государственная политика Российской Федерации в области социальной интеграции инвалидов : политологический аспект](http://www.dissercat.com/content/gosudarstvennaya-politika-rossiiskoi-federatsii-v-oblasti-sotsialnoi-integratsii-invalidov-p) : дисс. … канд. полит. наук : 23.00.02 / Сергей Александрович Фурсов ; Российский государственный социальный университет. – Москва, 2011. – 192 с.

520. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хаббермас, пер.с нем.; ред. Д.В. Скляднева. – 2-е изд. – СПб.: Наука, 2006, – 377 с.

521. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С.Я.Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4-13.

522. Харченко С. Я. Новая социальность как эмерджентность инклюзивного общества / С. Я. Харченко, О. І. Рассказова // Инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: проблемы формирования кадрового потенциала предприятий и образовательного пространства для рабочей и учащейся молодежи : материалы VІ Международной научно-практической конференции (17-18 апреля 2012 г., г. Первоуральск) ; под общ.ред. Т. В. Ицкович / Филиал РГППУ в г. Первоуральске. – Первоуральск, 2012. – С. 179-186

523. Харченко С. Я. Проблемы современной реабилитационной педагогики / С. Я. Харченко, Л. Л. Яковлєва. – Луганск, 2002. – 80 с.

524. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

525. Хатфилд А.Б. Как выжить с психическим заболеванием. Стресс, приспсобистельное поведение, адаптація / Агнес Б. Хатфилд, Гарриет П. Лефли ; пер. с англ. О. Бессонова, И. Полтавец, В. Штенгелов. – Киев: Издательство «Сфера», 2002. – 299 с.

526. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.

527. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Станіславівна Хорошайло ; Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 203 с.

528. [Хузиахметов А. Н. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника в педагогической теории и практике : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Анвар Нуриахметович Хузиахметов ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 1997. – 508 c.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/huziahmetov.html)

529. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посібник / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.

530. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 210 с.

531. Человек субъект культуры / отв.ред Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – 445 с.

532. Чернецька Ю.І. Соціально-педагогічні умови адаптації підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах / Ю.І. Чернецька // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 4 (200). – С. 24-28.

533. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Юлія Іванівна Чернецька ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2007. – 236 с.

534. Чигирина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигирина; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

535. Чигирина А. Я. [Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции](http://www.dissercat.com/content/inklyuzivnoe-obrazovanie-detei-invalidov-s-tyazhelymi-fizicheskimi-narusheniyami-kak-faktor-) : дисс. … канд. социол. наук : 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигирина ; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.

536. Чистанов М. Н. Историческое сознание как проблема социальной онтологии: автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 / Марат Николаевич Чистанов; Новосибирский государственный университет. – Новосибирск, 2010. – 24 с.

537. Чубар О. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта / О. Чубар, Т. Луценко // Дефектолог. – 2006. – С. 34-43.

538. Чуприков А.П., Хворова Г.М. Розлади спектра аутизму : медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : Мс, 2012. – 184 с.

539. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

540. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Е. Швець ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

541. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А.Г. Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.

542. Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 747 с.

543. Шевцов А.Г. Открытая модель социальной реабилитации людей с инвалидностью и современный мир // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 127 – 137.

544. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков : практическое пособие / Т.А. Шилова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 112 с.

545. Шинкарук В. И. Жизнь как творчество : соціально-психологический аналіз / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.; отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.

546. Шинкарук В. И. Человек и мир человека (категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения) / ред.кол. В. И. Шинкарук и др. – К.: Наукова думка, 1977. – 342 с.

547. Школа открытая для всех : пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / РООИ «Перспектива». – М. : Перспектива, 2003. – 35 c.

548. Шмерлина И. А. «Физика» социальности / И. А. Шмерлина // Вестник РАН. – 2003. – Том 73; № 6. – С. 521-532.

549. Шмерлина И. А. Междисциплинарные ракурсы социологии пространства / И. А. Шмерлина // Вестник РУДН. – 2003. – № 2. – С. 1-9. – (Серия «Социология»).

550. Шпет Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Г. Г. Шпет; отв. ред.-составитель Т. Г. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2007. – 712 с.

551. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія і практика в Україні (20-90-і роки ХХ ст.) : монографія / Л. А. Штефан. – Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2002. – 264 с.

552. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті-90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Штефан ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.

553. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : методичні рекомендації / В. В. Шульга. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

554. Шумихин И. Трактат о социальности / И. Шумихин // Электронная библиотека онлайн. – Режим доступа:<http://www.rulit.net/books/traktat-o-socialnosti-read-102453-1.html>.

555. Шюц А. Структури життесвіту / А. Шюц, Т. Лукман. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

556. Шюц А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия // Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В.Г Николаев и др.– М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

557. Шюц А . Феноменология и социальные науки // Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев и др. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

558. Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев и др. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с. – (Серия «Книга света»).

559. Щербак С. І. Інтерсуб'єктивність і соціальність : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.01 / С. І. Щербак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 24 с.

560. Щербак С. І. Інтерсуб'єктивність і соціальність : дис. … канд. філос. наук : 09.00.01 / Світлана Ігорівна Щербак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 189 с.

561. Эльконин Б. Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

562. Эльконин Б.Д. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) : учебное пособие для студентов учреждений висшего профессионального образования / Б. Д. Эльконин. – Москва, 1960. – 327 с.

563. Эльконин Д. Б. Развитие коллективов у детей / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов. – М.-Л., 1932. – Часть II. – С. 121– 140.

564. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

565. Языковая личность : проблемы межкультурного общения : тезисы науч. конф. посвящ. 50-летию фак-та иностр. яз. ВГПУ, 3-4 февр. 2000 г. / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 2000. – 112 с.

566. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі і документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / авт. кол. О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упор. Л.Л. Сідельник ; Український фонд соціальних інвестицій. – К. : ЛДЛ, 2007. – 256 с.

567. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання / І. Ярмошук // Математика в школі. – 2010. – № 1/2. – С. 51-54.

568. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмощук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

569. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в. : учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.

570. Natorp Paul Sozialpadagogik. Besorgt von Richard Pippert (7.Aufl.). – Padeborh: Schoningh., 1974. – 420 s.

571. Shuts A. The problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl, In: Shuts A. Collected Papers, Volume ІІ, Shudies in Phenomenological Philosophy, the Hague, 1964. – P. 51-91

572. Spencer H. An Autobiographi / H. Spencer. – London, 1926. – Vol. 1-2. – Р. 277-278.

**Список використаних джерел**

1. А как же инвалидность? Руководство для бизнеса по вопросам инвалидности. – М.: РООИ «Перспектива». – 35 с.

2. Абетка соціального педагога / укл. В.В.Волканова. – Харків: Видавнича група «Основа», 2011. – 235 с.

3. Аблятипов А. С. Интернатные заведения образования Крыма : история и современность / А. С. Аблятипов. – Симферополь : Крымское учебно-педагогическое гос. изд-во, 2004. – 216 с.

4. Автономова Н. С. Мишель Фуко и его книга «Слова и вещи» // Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994., – С.7-27, 24.

5. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 43 с.

6. Адаменко О. В. Українська педагогічна наука в другій половині ХХ століття : монографія / О. В. Адаменко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 704 с.

7. Азаренко С. А. Сообщество тела / С. А. Азаренко. – М. : «Академический Проект», 2007. – 239 с. – (Серия «Технологии философии»).

8. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.И. Акатов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

9. Алєксєєнко Т. «Я-соціальне» та «Я-індивідуальне» в соціалізації особистості / Т. Алєксєєнко // Шлях освіти. – 2009. – №4. – С. 7-9

10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб, 2010. – 288 с.

11. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М : Аспект Пресс, 1999. – 375 с.

12. Аникеева Н. П. Психологический климат в коллективе / Н. П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1989. – 224 с.

13. Аникеева Н. П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1983. – 251 с.

14. Анникова Л. В. [Социальное образование в условиях социокультурной интеграции детей с инвалидностью в общество](http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-obrazovanie-v-usloviyakh-sotsiokulturnoi-integratsii-detei-s-invalidnostyu-v-obsh) : дисс… канд. социол. наук : 22.00.06 / Людмила Владимировна Анникова ; ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный социальный институт». – Ставрополь, 2011. – 203 с.

15. Арина Г. А. Психосоматический симптом как феномен культуры / Г. А. Арина // Телесность человека: междисциплинарные исследования : сб. статей / отв. ред. В. В. Николаева, П. Д. Тищенко. – М. : Изд-во Философского общества СССР, 1991. – 159 с.

16. Арон Р. Этапы развития социологической мысли / Р. Арон ; общ. ред. и предисл. П. С. Гуревич. – М. : Прогресс-Политика, 1992. – 608 с. – С. 93.

17. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Петровна Артюшенко ; Томский государственный ун-т. – Томск, 2010. – 23 с.

18. Архипова С.П. Соціальна педагогіка: навчально-методичний посібник / С.П.Архипова, Г.Я. Майборода. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 154 с.

19. Арчер М. Реализм и морфогенез / Маргерет Арчер; пер.с англ. О.И. Оберемко // Теория общества: сборник / пер. с нем., англ.; ред. А.Ф. Филиппова. – М.: Канон-пресс-Ц, Кучково поле, 1999. – 416 с.

20. Асеев Ю.А. Основные направления буржуазной философии и социологии ХХ века / Ю.А. Асеев, И.С. Кон редактор Е.И. Михлин. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1961. – 107 с.

21. Астоянц М. С. [Социальное сиротство : условия, механизмы и динамика эксклюзии (Социокультурная интерпретация](http://www.dissercat.com/content/sotsialnoe-sirotstvo-usloviya-mekhanizmy-i-dinamika-eksklyuzii-sotsiokulturnaya-interpretats)) : дисс. доктора социол. наук : 22.00.06 / Маргарита Сергеевна Астоянц ; Педагогический институт ФГОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 381 с.

22. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг и др. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

23. Ахиезер А. С. Субъект во времени социального бытия : историческое выполнение пространственно-временного континуума социальной эволюции / С.А. Ахиезер, А.В. Бездидько, З.Н. Галич, И.В. Кондаков, Э.В. Сайко и др.; отв. ред. Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2006. – 598 с.

24. Ахиезер А. С. Что такое общество? / А. С. Ахиезер // Вестник Московского университета. – 1996. – № 4. – С. 50-62. – (Серия 12 : «Политические науки»).

25. Банч Г. О. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / Гэри Оуэн Банч ; пер. с англ. С.Ю. Котова. – М.: ООО «Издательство МБА». – 64 с.

26. Бардышевская М. К. Диагностика эмоциональных нарушений у детей: Учеб.пособие для студентов вузов / М. К. Бардышевская, В.В. Лебединский. – М.: Психология, 2003. – 320 с.

27. Бассин Ф. В. Бессознательное : природа, функции, методы исследования. Т. 4. / Ф. В. Бассин. – Тбилиси, 1985. – С. 96.

28. Батенин С.С. Человек в его истории / С.С. Батенин. – Ленинград: изд-во Ленинград. МВССО РСФСР, 1976. – 295 с.

29. Беденко Н. Н. Социальная компетентность личности в современной урбанистической культуре : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Надежда Николаевна Беденко; Тверской государственный университет. – Тверь, 2004. – 144 c.

30. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посібник / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

31. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике / В. С. Безрукова. – Екатеринбург, 1994. – 152 с.

32. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с.

33. Белова Т. Ситуація з дітьми-інвалідами / Т. Белова // Реформування соціальних служб в Україні : сучасний стан i перспективи : зб. статей за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 червня 2002 р. – Львів, 2003. – С. 207-211.

34. Бенин В. Л. Социальная философия : учебное пособие / В. Л. Бенин, М. В. Десяткина. – Уфа : Восточный университет, 1997. – 85 с.

35. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман ; пер. Е. Руткевич. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

36. Березин С. Н. Постфеноменология и социальность в эпоху постмодерна / С. Н. Березин // Научный общественно-политический журнал / глав. ред. Д. Е. Москвин. – Екб. : УрГУ, 2008. – Вып. № 3-4 (9-10). – С. 13-21.

37. Березина Т. Н. Социальность и сексуальность / Т. Н. Березина // Психология и психотехника. – 2009. – №12. – С. 24-33. – Режим доступа :<http://www.nbpublish.com/ptmag/contents_566.html>.

38. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 24-25.

39. Блау П. М. Различные точки зрения на социальную структуру и их общий знаменатель / П. М. Блау // Американская социологическая мысль : тексты / сост. Е.И. Кравченко; под ред. В. И. Добренькова. – М. : Издание Международного университета бизнеса и управления, 1994. – 496 с.

40. Блонский П.П. Педология : книга для препод. и студентов высш. уч. заведений / П. П. Блонский; под. ред. А. В. Сластенина – М.: Гум. издание центр ВЛАДОС, 1999, – 288 с.

41. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения: монографія / М. И. Бобнева, Е.В. Шорохова. – М.: Наука, 1978. – 312 с.

42. Богинская Ю.В. Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях: теория и практика: монография / Ю. В. Богинская. – Ялта: РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.

43. Бойко Л.О. Соціально-педагогічні чинники інтеграції дітей-інвалідів у системі освіти / Л. О. Бойко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей. -К.: ВМУРоЛ «Україна», 2007. – 484 с.

44. Большая психологическая энциклопедия: более 5000 психол. терминов и понятий. – Москва : ЭКСМО, 2007. – 544 с.

45. Большая Советская Энциклопедия: в 30 тт. – 3-е издание. – М.: Изд-во «Советская энциклопедия», 1975. – Т. 21., ч. 2. – Режим доступа:<http://bse.uaio.ru/>

46. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

47. Брызгалова С. О. [Разработка муниципальной модели интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями на основе системно-комплексного подхода](http://www.dissercat.com/content/razrabotka-munitsipalnoi-modeli-integrirovannogo-obucheniya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhno) : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Светлана Олеговна Брызгалова ; ГОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет». – Екатеринбург, 2007. – 175 с.

48. Брыткова Е. А. Формирование ценностных представлений у подростков в условиях непрерывного образования / Е. А. Брыткова // Управление непрерывным образованием: структура, содержание, качество: сб. науч. ст. VI Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. А. А. Симоновой, Э. Э. Сыманюк, М. Г. Синяковой, Л. Ю. Шемятихиной; под общ. ред. Л. Ю. Шемятихиной; англ. пер. О. А. Ширинкина. – Екатеринбург, 2008. – 397 с.

49. Будон Р. Место беспорядка: Критика теорий социального изменения / Раймон Будон; пер.с фран. М. М. Кириченко; научный ред.. М,Ф. Черныш. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 284 с.

50. Булатов М. А. Диалектика и культура : историко-философский анализ / М. А. Булатов. – К.: Наукова думка, 1984. – 216 с.

51. Бурдье П. Начала / Пьер Бурдье ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : «Socio-Logos», 1994. – 288 с.

52. Бурдье П. Практический смысл / Пьер Бурдье ; пер. с фр. А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, М. : «Институт экспериментальной социологии», 2001. – 562 с.

53. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Будяк Лариса Вікторівна ; Ін-т спец. педагогіки НАПН України. – Київ, 2010. – 23 с.

54. Бурыкина Н. М. Социально-педагогическая поддержка учащихся с особыми проблемами в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наталья Михайловна Бурыкина ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Костромской государственный университет». – Кострома, 2004. – 212 с.

55. Буряк В. К. Диференціація навчання на уроці / В. К. Буряк // Рад. школа. – 1991. – № 2. – С. 58-61.

56. Бугуева Н. А. Телесность человека как социокультурный феномен / Н. А. Бугуева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2007. – № 16. – С. 66-71.

57. Бычко И. В. В лабиринтах свободы / И. В. Бычко. – М.: Политиздат, 1976. – 159 с.

58. Бычко И. В. Методологические аспекты общественного познания / И. В. Бычко, Н. В. Дудченко, Н. Т. Костюк и др; под ред. И. Ф. Надольного. – К.: Вища школа, 1982. – 260 с.

59. Вагнер В. А. Социология в ботанике (фито-социология) // Природа: ежемесячный естественно-научный журнал Российской академии наук. – М.: Наука, 1912. – № 9. – С. 35.

60. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти / Н. Валентик // Директор школи. – 2010. – № 14-15. – С. 45-58.

61. Варава В. Інклюзивна освіта / В. Варава // Завуч. – 2006. – № 14. – С. 11.

62. Варюхин В. В. Социальний аспект категорий отношение и форма / В. В. Варюхин // Социальные аспекты материалистической диалектики : межвузовский науч. сборник / редкол. : В. Б. Устьянцев и др. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 162 с.

63. Василенко О.М. Основні чинники та суперечності процесу адаптації старших підлітків у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті / О. М. Василенко, Ю. І. Чернецька, О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2006. – Вип. ХVII. – С. 377–385.

64. Василенко О.М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти / О.М. Василенко, А.О. Малько. – Харків: Крок, 2003. – 53 с.

65. Васильєва М. В. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марина Петрівна Васильєва ; Харківський держ. педагогічний ун-т імені Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 38 с.

66. Васильева Т.С. Проблема индивидуальности и философская антропология / Т.С. Васильева // Новые идеи в философии. – вып. 6 /. Пермь: Изд-во ПГУ, 1977. – С. 17 -25, 30.

67. Васильева Т.С. Проблема соотношения биологического и социального / Т. С. Васильева, В.В. Орлов. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1996. – 96 с.

68. Васильева Т.С. Социальная философия / Т.С. Васильева, В.В. Орлов. – 3-е изд., перераб. и доп. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2002. – 331 с. Васильева Т.С. Сущность и смысл истории / Т.С. Васильева. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1996. – 136 с.

69. Василькова Ю. В. Социальная педагогика / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – 440 с.

70. Вахромеева А. Б. [Педагогические условия организации работы с подростками с ограниченными возможностями здоровья на уроке музыки](http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-organizatsii-raboty-s-podrostkami-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Александра Борисовна Вахромеева ; ГОУ ВПО Московский городской педагогический университет. – Москва, 2009. – 167 с.

71. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии / М. Вебер // Избранные произведения / Макс Вебер; пер. с нем.; ред. Ю. Н. Давыдов. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.

72. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / О. М. Вержиховська ; Ін-т дефектології АПН України. – К. , 2001. – 21 с.

73. Весельський В.Л. Моніторингова оцінка здоров’я дитячого населення та заходи щодо його забезпечення / В.Л. Весельський, Н.В. Медведовська, К.К. Кульчицька та ін. // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров’я. – Київ; Тернопіль, 2006. – № 2. – C. 5-10.

74. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры: под ред. М. Г. Ярошевского / Вступительная статья М. Г. Ярошевского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.

75. Виноградова Н. Л. Диалогическая сущность социального взаимодействия: дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Надежда Леонидовна Виноградова ; Волгоградский государственный технический университет. – Волгоград, 2007. – 300 с.

76. Виноградский В. Г. Социальная организация пространства : философско-социологический анализ / В. Г. Виноградский ; отв. ред. Я. Ф. Аскин. – М. : Наука, 1988. – 187 с.

77. Відкрите досьє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО / Витяг // Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – Режим доступу:<http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&id=18>.

78. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии / Т.А.Власова, М.С.Певзнер – М.: Просвещение, 1973. – 173 с.

79.  [Ворохов П. Н. Культура как закодированная социальность : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Павел Николаевич Ворохов ; Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева. – Саранск, 2001. – 141 с.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/vorohov.html)

80. Всемирная декларация об образовании для всех : утверждена на Международной конференции по вопросам образования для всех в м. Джомтьен в 1990 году. – Режим доступа: http://www.conventions. ru/view\_base.php?id=645.

81. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» / Інтеграція та інклюзія. Інклюзивна школа // Офіційний портал. – Режим доступу: ussf.kiev.ua› index.php?go=Inklus&id=4

82. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності. Навчально-методичний посібник / Л. Б. Люндквіст, В.В. Бурлака, А.Г. Шевцов, К. Лінгрен, Г. Бата та ін. – К.: ГЕРБ, 2007. – 288 с.

83. Выготский Л. С. Сліпа дитина // Собр. соч. – Т. 5. – М., 1983. – С. 86-100.

84. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей // Основи дефектологии. СПб., М.: Издательство «Лань», 2003. – С. 85-96.

85. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский // Собрание сочинений в 6-ти томах. – М., 1982. – т. 2. – 504 с.

86. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 47 с.

87. Выготский Л. С. Проблемы дефектологии. Социально-психологическая основа воспитания ребенка с дефектом / Л. С. Выготский // Педагогическая энциклопедия. Т. 2. – М., 1928, – С. 393-394.

88. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб: СОЮЗ, 1997. – 96 с.

89. Выготський Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 654 с.

90. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики / М. А. Галагузова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. – Екатеринбург : Изд-во СВ-96, 1998. – Вип. 3. – с. 351.

91. Галагузова Ю. Н. Социальная педагогика : практика глазами преподавателей и студентов : пособие для студентов / Ю. Н. Галагузова, Г. В. Сорвачева, Г. Н. Штинова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 224 с.

92. Галажинский Э.В., Клочко В.Е. Отношение как феномен человеческого бытия и предмет познания / Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко // Мир психологии. научно-методический журнал. – 2011. – №4. – С. 14-31.

93. Гальчинський А. С. Методологія складних систем / А.С. Гальчинский // Економіка України. – К., 2007. – №8. – С. 4-18

94. Гегель Г. В. Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Ф. Гегель. – М. : Мысль, 1975. – Т. 2 : Философия природы.– 695 с.

95. Генеральна прокуратура України // Офіційний інтернет-портал. –Режим доступу : [http://www.gp.gov.ua/ua/news.html ?\_m=publications&\_t](http://www.gp.gov.ua/ua/news.html%20?_m=publications&_t).

96. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: Школа-Пресс, 1995.- 448 с.

97. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структурации / Энтони Гидденс; перевод И. Тюрина. М.: Акад.проект, 2003., – 525 с.

98. Гидденс Э. Девять тезисов о будущем социологии / Э. Гидденс // Thesis : теория и история экономических и социальных институтов и систем : альманах. – М. : Зима, 1993. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 57-82.

99. Гилинский Я. И. Социология девиантного (отклоняющегося) поведения : учебное пособие / Я. И. Гилинский, В. С. Афанасьев. – СПб : Филиал Института социологии РАН, 1993. – 246 с.

100. Глобчак В. Особистісно орієнтоване навчання і виховання молодших школярів на уроках у початковій ланці / В.Глобчак // Рідна школа, 2004.– № 4. – С.19-20.

101. Голдберг Д. Распространенные психические расстройства: Биосоциальная модель : монография / Д. Голдберг, П. Хаксли пер.с англ. Д. Полтавца. – К.: Сфера, 1999. – 256 с.

102. Голованова Н. Ф. Социализация и воспитание ребенка : учебное пособие для студ. высших учебных заведений / Н. Ф. Голованова. – СПб.: Речь, 2004. – 272 с.

103. Гордеева И. А. Коммунитарное движение в России в последней четверти XIX века : автореф. дис. … канд. истор. наук : 07.00.02 / И. А. Гордеева ; Российский государственный гуманитарный ун-т. – Москва, 2000. – 24 с.

104. Городской консультативно-диагностический центр для детей «Ювента» СПб; Режим доступу до ресурсу:<http://juventa-spb.infryio/>81-а

105. Готовность Российской федерации к ратификации Конвенции о правах инвалидов и практической реализации ее положений : доклад по моніторингу соблюдения российского законодательства в сфере прав инвалидов / авт. сост. М. Ларионов, Н. Х. Линь, М. Черкашин и др.; отв.ред. М. Ларионов. – М., 2010. – 96 с.

106. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім’ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис. … пед. наук : 13.00.05 / Н. В. Грабовенко ; АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2008. – 20 с.

107. Гречановська О. В. Технологія написання сценарію / О. В. Гречановська // Гуманізм та освіта : IX міжнародна науково-практична конференція: електронне наукове видання матеріалів конференції. – Режим доступу:<http://www.conf.vstu.edu.ua/humed/2008/1/>.

108. Григорьева Г. Жизнь, движение и мы в социальной педагогике // Педагогический поиск. – 1993. – № 2. – С. 160.

109. Гриньова В. М. Теоретико-методологічні основи соціально-педагогічної діяльності / В. М. Гриньова, К. В. Яресько. – Харків : Крок, 2003. – 32 с.

110. Григор’єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки : автореф. дис. … пед. наук : 13.00.03 / І. О. Григор’єва ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.

111. Гриценко Л. И. Теория и методика воспитания : личностно-социальный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2008. – 235 с.

112. Гур В. І. Етичні засади морального виховання як сутнісної складової соціальної реабілітації студентів з особливими потребами / В. І. Гур, О. В. Андрусенко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.

113. Гуревич К. М. Что такое психологическая диагностика / К. М. Гуревич. – М. : Знание, 1985. – 80 с. – (Серия 4 : «Педагогика и психология»).

114. Гуссерль Э. Избранные работы / Эдмунд Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – 464 с.

115. Гуссерль Э. Логические исследования. Том второй. Часть первая. Исследования по феноменологии и теории познания // Избранные работы / Эдмунд Гуссерль; пер. с нем. В.И. Молчанова. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2005. – С. 75-184.

116. Гущина Т. Н. Педагогическое сопровождение развития субъектности обучающегося / Т. Н. Гущина // Педагогика. Научно-теоретический журнал Российской академии образования. – 2012. – № 2. – С. 50-58.

117. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

118. Даніелс Р. У класі – діти з особливими потребами / Р. Даніелс, К. Стаффорд // Шкільний світ. – 2008. – №3. – С. 18-19.

119. Декларация о правах инвалидов : резолюция Генеральной ассамблеи ООН 9 декабря 1875 года № 3447 (ХХХ). – Режим доступа: http // [www.un.org/ru/documents/decl\_conv/declarations/disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/disabled.shtml).

120. Декларация о правах умственно отсталых лиц : резолюция Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1971 года № 2856 (XXVI). – Режим доступа:<http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/retarded.shtml>

121. Декларація прав дитини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 20 листопада 1959 року № 1386 (XIV) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/995\_384.

122. Дементьев И. Работа школы с детьми группы риска / И. Дементьев // Воспитание школьника. – 2000. – № 7. – С. 24.

123. Демичева О.Г. Неспециальные проблемы инклюзивного образования / О.Г. Демичева // Народное образование. – 2012. – № 2. – С. 242-245.

124. Депплер Д. Переосмислюючи допоміжні послуги спеціалістів в інклюзивних классах / Д. Депплер // Дефектологія. – 2009. – №3. – С. 9-14.

125. Деркач А. А. Самореализация – основание акмеологического развития : монографія / А.А. Деркач, Э.В. Сайко. – М.6 МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2010. – 224 с.

126. Деркач А. А. Потребность в самореализации как феномен социального мира и основание акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 1. – С. 218-229.

127. Деркач А. А. Развитие в акмеологии и акмеологическое развитие в структуре онтогенеза / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2007. – № 2. – С. 193-204.

128. Деркач А. А. Самость – базовый конструкт становления и развертывания процесса самореализации как содержания акмеологического развития / А. А. Деркач, Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 225-237.

129. Дианова В. И. Проблемы интегрированного обучения и предпосылки их решения: (из опыта работы пилотных площадок интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в Краснодарском крае) / В.И. Дианова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 4. – С. 19-24.

130. Дистанционное образование детей-инвалидов : зарубежный опыт : учеб. пособие / авт. сост. В. Н. Андреев и др. ; под ред. Н.А. Шайденко, Ж.Е. Фомичевой ; М-во образования и науки РФ, ГОУ ВПО ТГПУ им. Л.Н. Толстого. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2010. – 57 с.

131. Дитячі інтернатні заклади : за станом на 2005 р. : статистичний бюлетень / Держкомстат України. – Офіційне видання. – К. : Вид-во Держкомстату України, 2005. – 674 с.

132. Дікова-Фаворська О. М. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : дис. ... д-ра соціол. наук: 22.00.04 / Олена Михайлівна Дікова-Фаворська ; Класичний приватний ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 454 с.

133. Діти з особливими потребами в школі : Психолого-педагогічний супровід / О. Романова та ін. – К.: Шк.світ, 2011. – 128 с.

134. Для родителей детей с особыми образовательными потребностями: методические рекомендации / сост. Т.А. Ярая. – Ялта: РИО КГУ, 2012. – 36 с.

135. Дмитриева Ю. П. Воспитание коллективизма в отечественной педагогике второй половины XIX – начала XX века : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Юлия Павловна Дмитриева ; Пятигорский государственный лингвистический университет. – Пятигорск, 2003. – 186 с.

136. Добреньков В. И. История зарубежной социологии / В.И. Добреньков, А.И. Кравченко. – М.: Академический проект, 2005. – 704 с.

137. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників : наказ Міністерства праці та соціальної політики України від 14.10.2005 № 324 // веб-портал «ЛІГА:ЗАКОН.ua». – Режим доступу: search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/T106000.html.search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/FIN20761.html.

138. Донкан И. М. Социальная эксклюзия семей, имеющих детей-инвалидов : на примере Дальнего Востока России : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ирина Михайловна Донкан ; Тихоокеанский государственный ун-т. – Хабаровск, 2010. – 173 с.

139. Доступный Харьков : Путеводитель / сост. Е.В. Шингарева, И.А. Ярошенко. – 2-е изд. – Харьков: Крок, 2008. – 196 с.

140. Дюркгейм Э. Метод социологии / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм; ред. Н. Д. Саркитов, В.М. Бакусев и др., пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

141. Дюркгейм Э. Курс социальной науки / Э. Дюркгейм // Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Эмиль Дюркгейм; ред. Н.Д. Саркитов, В.М. Бакусев и др., пер. с фр. А.Б. Гофмана. – М.: Канон, 1995. – 352 с.

142. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Джон Дьюи ; пер. с англ. И. И. Мюрберг, А. Б. Толстова, Е. Н. Косиловой. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 160 с. – (Серия «Университетская библиотека»).

143. Единая концепция специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья : основные положения / Н.Н. Малофеев и др. // Дефектология. – 2010. – № 1. – С. 6-22.

144. Екжанова Е.А. От интеграции к инклюзии / Е.А. Екжанова ; беседовала О. Решетникова // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – С. 34-37.

145. Екуменічний соціальний тиждень: соціальна робота з дітьми та сім`ями, 2011. – № 3. – Режим доступу до ресурсу: <http://esw.org.ua/NOVINI-EST/Social-na-robota-z-dit-mi-ta-sim-yami>.

146. Енціклопедія для фахівців соціальної сфери / за загальною редакцією І. Звєрєвої. – Київ, Симферополь: Універсум, 2013. – 536 с.

147. Ермакова Л. И. Непрерывное образование: социальная практика дополнительного профессионального образования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Лариса Ивановна Ермакова ; Институт по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону, 2005. – 256 с.

148. Етика : навч. посіб. / В. О. Лозовой, М. І. Панов, О. А. Стасевська та ін. ; за ред. проф. В. О. Лозового. – К.: Юрінком Інтер, 2002. – 224 с.

149. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – 1680 с.

150. Жить вместе и учиться вместе в начальной школе (классы с совместным обучением). – Мн. : Бел. Экзархат, 1999. – 36 c.

151. Общение и формирование личности школьника / под ред. А.А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1987 – 351 с.

152. Заверико Н. В. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / Н. В. Заверико. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 240 с.

153. Загальна декларація прав людини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 10 грудня 1948 року № 217 A (III) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go/995\_015.

154. Загумённов Ю. Л. Обеспечение равных возможностей для учащихся в получении качественного образования в условиях его диверсификации / Ю.Л. Загумённов // Материалы межд. конф. Профильное обучение: состояние, проблемы, перспективы / Минск, НИО. – 2007. – С.481-485.

155. Загумённов Ю.Л. Организация инклюзивного образовательного процесса в современной школе // Образовательная среда региона: от локальных инициатив к сетевому взаимодействию: Материалы открытой очно-дистанционной научно-практической конференции / МГИРО. – Минск: МГИРО, 2011.

156. Загумённов Ю.Л. Инклюзивное образование: создание равных возможностей для всех учащихся / Ю.Л. Загумённов // Минская школа сегодня. – 2008. – № 6. – С. 3-6.

157. Загумённов Ю.Л. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу / Ю.Л. Загумённов // Адукацыя і выхаванне. Столичное образование сегодня. – 2008. – № 11. – С. 12-15.

158. Загумённов Ю.Л. Ценности профессионального педагогического образования в условиях инклюзивного подхода / Ю.Л. Загумённов // Последипломное образование: достижения и актуальные направления развития: тез. докл. II Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 27-28 нояб. 2008г. В 2ч. Ч.1 / ГУО «Акад. поледиплом. образования». – Минск: АПО, 2008. – С. 168-171.

159. Зайцев Д. В. [Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями](http://www.dissercat.com/content/sotsialnaya-integratsiya-detei-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami) : дисс. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Дмитрий Викторович Зайцев ; Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина. – Саратов, 2004. – 360 с.

160. Залкинд А. Б. Педология: Утопия и реальность / А. Б. Залкинд. – Москва: Аграф, 2001 – 464 с.

161. Залкинд А. Б. Фрейдизм и марксизм / А. Б. Залкинд // Красная новь. – 1924. – № 4. – С. 163-186.

162. Захаров А. А. Организация сообществ у муравьев / А. А. Захаров. – М., 1991. – С. 55.

163. Збірник нормативно-правових документів психологічної служби та ПМПК системи освіти України / Упоряд. В. Г. Панок, І. І. Цушко, А. Г. Обухівська – К.: Шк. світ. 2008. – 256 с.

164. Зборовский Г. Е. Пространство и время как формы социального бытия / Г. Е. Зборовский. – Свердловск, 1974. – 68 с.

165. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. Актуальные проблемы исторического материализма / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 224 с.

166. Зенько А. А. Общество и оформления его социальности: социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Андрей Анатольевич Зенько ; Сибирская аэрокосмическая академия им. академика М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2000. – 153 с.

167. Зорин В. И. Евразийская мудрость от А до Я : философский толковый словарь / В. И. Зорин. – Алматы : Создик-Словарь, 2002. – 408 с.

168. Иванов В.П. Человеческая деятельность – познание – искусство : монография / В. П. Иванов; АН УССР, Институт философии. – Киев: «Наукова думка», 1977. – 251 с.

169. Иванов В. Г. Коллектив и личность / В. Г. Иванов. – Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1971. – С. 43-98.

170. Иванов В. Г. Коллективизм или конформизм? Проблемы взаимосвязи коллектива и личности в современной идеологической борьбе / В. Г. Иванов. – Ленинград : Лениздат, 1980. – С. 56-100.

171. Из истории русской психологи : сб. статей / под ред. М. В. Соколова. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 439 с.

172. Избранные работы / Пауль Наторп. – Москва: Издательский дом «Территория будущого», 2006. – 383 с. – (Серия Философия).

173. Ильин B. C. Формирование личности школьника (целостный процесс) / B. C. Ильин. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

174. Ильина О.М. Международные нормы об инклюзивном образовании и имплементации их в российскую правовую систему / О. М. Ильина // Дефектология. – 2008. – № 5. – С. 67-72.

175. [Имакаев В. Р. Образовательная реальность: опыт социокультурного проектирования : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Виктор Раульевич Имакаев ; Башкирский государственный ун-т. – Пермь, 2009. – 403 с.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/imakaev.html)

176. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп ; пер. с нем. – M., 1991. – 262 с.

177. Инклюзивные школы: польза обществу. По материалам национального института по развитию городского образования (США) http://www.inclusiveschools.org перевод О. Дроздовой. // Новый сайт людей с ограниченными возможностями здоров’я г. Зеленогорска (Красноярского края. – Режим доступу:<http://ortolife3.ucoz.ru/publ/rabota_i_obrazovanie/mify_> ob\_inkljuzivnykh\_shkolakh/2-1-0-256.

178. Инклюзивное образование / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 2: Технология определения образовательного маршрута для ребенка с ограниченными возможностями здоровья.– 208 с.

179. Инклюзивное образование в России / Дизайн и верстка Д. Горнов, В. Павликов ; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). – Москва: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 89 с.

180. Инклюзивное образование. / С. В. Алехина, Н. Я. Семаго, А. К. Фадина ; отв. ред. Т. Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 1. – 272 с.

181. Инклюзивное образование: за и против // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 90-92.

182. Инклюзивное образование: методология, практика, технология : Материалы международной научно-практической конференции (Москва, 20-22 июня 2011 р) / ред. С.В.Алехина и др. ; Московский городской психолого-педагогический ун-т. – М.: МГППУ, 2011. – 244 с.

183. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: Материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. – СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 215 с.

184. Инклюзивное образование: путь в будущее // Материалы третьего регионального семинара Сообщества практики в СНГ по вопросам развития содержания общего среднего образования. Минск: НИО, 2007. – 190 с.

185. Интеграция детей с нарушением зрения в среду здоровых сверстников : метод. рек. / МДОУ Дет. сад компенсирующего вида № 49 «Тополек». – Псков : ПОСБС, 2005. – 42 c.

186. Интернет ресурсы по вопросам инклюзивного образования МГИРО: [www.mp.minsk.edu.by](http://www.mp.minsk.edu.by/)

187. История буржуазной социологии ХІХ – начала ХХ века / И. С. Кон, Е. В. Осипова, А. Б. Гофман и др. ; отв. ред. И. С. Кон. – М. : Изд-во «Наука», 1979. – С. 25, 215.

188. История социальной педагогики : хрестоматия / под ред. М. А. Галагузой. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 544 с.

189. Іванченко А. В. Соціалізація і соціальне виховання : навчальний посібник / А. В. Іванченко, А. А. Сбруєва, О. М. Дікова-Фаворська. – Житомир, 2005. – 168 c.

190. Ілляшенко Т. Діти з церебральним паралічем у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2008. – №11. – С. 58-61.

191. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі / Т. Ілляшенко // Почат. шк. – 2007. – № 12. – С. 46-49.

192. Ілляшенко Т. Концепція державних освітніх стандартів для дітей із затримкою психічного розвитку / Т. Ілляшенко // Дефектологія. – 2000. – № 3. – С. 6-8.

193. Інклюзивна освіта в законодавчому просторі // Відкритий урок. – 2009. – №10. – С. 88-89.

194. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методич. зб. до Всеукр. науково-практич. конференції / За ред.: В. В.Засенка, Н.З. Софій / Всеукр. Фонд «Крок за кроком». – К.: ФО-П Придатченко П. М., 2007. – 180 с.

195. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посібник / Кол. авторів : А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко, – К. : 2007. – 128 с.

196. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник / Є.А. Клопота, В.Г. Бондаренко, О.А. Клопота та ін. – Запоріжжя, 2008. – 114 с.

197. Інтелектуальні ігри в початковій школі // Упоряд. Ю. Є. Бардакова. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 192 с.

198. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : наук.- навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 317 с.

199. К выходу книги Н. Н. Малофеева «Специальное образование в меняющемся мире. Россия» // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 2. – С. 17-23.

200. Кавун Ю. Інклюзивна освіта / Ю. Кавун, М. Ворон // Дефектолог. – 2007.- № 5. –С. 4-11.

201. Калашников М.Ф. Коллективность индивидуальность как условие реализации сущностных сил человека. Историко-философский аспект / М.Ф. Калашников // Новые идеи в философии. – Вып. 10. – Пермь: изд-во ПГУ, 2001. – С. 116-121.

202. Калашников М.Ф. Страсть и сущностные силы человека / М.Ф. Калашников, Е.М. Калашникова // Новые идеи в философии. – Вып. 12 (2). – Пермь: изд-во ПГУ, 2003. – С. 34-37.

203. Калашникова Е.М. Личность и общность / Е.М. Калашникова. – Пермь: Изд во ПГУ, 1997. – 156 с.

204. Калюжна І. Сімейні стратегії подолання кризи при вихованні дитини з інтелектуальною недостатністю / І. Калюжна // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – № 3. – С. 125-137.

205. Капська А.Й. Технології соціальної роботи в зарубіжних країнах : навчальний посібник / А.Й. Капська, Л.М. Завадська, С.В. Грищенко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. – 248 с.

206. Карась А. Ф. Філософія громадянського суспільства як інтерпретація свободи і соціальності : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.03 / Анатолій Феодосійович Карась ; Львівський національний ун-т імені Івана Франка. – Львів, 2004. – 454 с.

207. Карлинг П. Дж. Возвращение в сообщество: Построение систем поддержки для людей с психиатрической инвалидностью. / Пол Дж. Карлинг; пер. с англ. О. П. Чернявская. – Киев: Издательство «Сфера», 2002. – 299 с.

208. Качанов Ю. Л. Эпистемология социальной науки / Ю. Л. Качанов. – СПб.: Алетейя, 2007. – 232 с.

209. Кемеров В. Философская энциклопедия / В. Кемеров. – "Панпринт", 1998. – 98 с.

210. Кемеров В. Е. Введение в социальную философию / В. Е. Кемеров. М.: Наука, 1994. – 187 с.

211. Кемеров В.Е. Проблема личности: методология исследования и жизненный смисл / В. Е. Кемеров. – М.: Политиздат, 1977. – 256 с.

212. Кемеров В. Е. Единство знания : эволюция темы / В. Е. Кемеров // Панорама Евразии. – 2008. – № 2. – С. 6-13.

213. Кемеров В. Е. Концепция радикальной социальности / В. Е. Кемеров // Вопросы философии. – 1999. – № 7. – С. 3-13.

214. Керимов Т. Х. Неразрешимости / Т. Х. Керимов. – М.: Академический проект, 2007. – С. 17, 222. – Серия «Технологии культуры».

215. Клочкова Е.В. Факторы, влияющие на включение ребенка-инвалида в жизнь общества: индивидуальный и коллективный опыт на пути инклюзии / Е.В. Клочкова // Аутизм и нарушения развития. – 2010. – № 3. – С. 1-18.

216. Кобзарь Б.С. Внеурочная воспитательная работа в школах и в группах продленного дня / Б.С. Кобзарь. – К.: Рад. школа, 1988. – 309 с.

217. Ковалева А. И. Социализация / А. И. Ковалева // Знание. Понимание. Умение. – № 1, 2004. – С. 139-143.

218. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г.Коваль, І. Д. Звєрєва, С. Р. Хлєбік. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.

219. Коган Л. Н. Социальная среда и воспитание / Л. Н. Коган // Учебно-воспитательный коллектив и его среда воспитания. – Свердловск : УрГУ, 1980. – С. 3-9.

220. Колесникова О. В. Соціальна, соціально-педагогічна і психологічна робота в школі: оглядовий аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду : науково-методичні матеріали / О. В. Колесникова; ред. І.М. Трубавіної. – Харків: ТОВ «Славена». – 2010. – 136 с.

221. Коломінський Я.Л. Вчителю про психологію дітей шести річного віку: книга для вчителя / Я. Л. Коломінський, Є. О. Панько. – М.: Просвещение, 1988. – 370 с.

222. Колпакова Н. Б. Диалектика индивидуальности и социальности в процессе социализации : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Наталья Бориславовна Колпакова ; Пермский государственный педагогический университет. – Пермь, 2004. – 177 c.

223. Колупаєва А. Засадничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 3-8.

224. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

225. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія / А. А. Колупаєва. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 458 с.

226. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: науково-методичний посібник / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 273 с.

227. Колупаєва А.А. До питання інтегрованого навчання слабочуючих дітей // Збірник матеріалів Всеукраїнської конференції з історії навчання глухих в Україні. – К., 2001. – С. 85-87.

228. Курліщук І. І. Педагогічні засади соціалізації студентської молоді засобами масової комунікації : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / І. І. Курліщук; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2008. – 23 с.

229. Кукса Н.В. Розвиток функціональних можливостей рук у дітей 5-10 років зі спастичними формами церебрального паралічу : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / Н. В. Кукса; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одесса, 2009. – 20 с.

230. Кон И.С. Позитивизм в социологии. Исторический очерк / редактор Г.К. Ламагина. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1964. – 207 с., С.27

231. Кон І. С. Дружба / І. С. Кон. – 4-е изд., доп. – СПб, 2000. – 230 с.

232. Кон І. С. Социология личности / І. С. Кон. –М.: Политиздат, 1967. – 383 с.

233. Конвенція про права дитини : резолюція Генеральної Асамблеї Організації Об’єднаних Націй від 20 листопада 1989 року // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go /995\_021.

234. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в ВУЗе: дисс. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Сардана Ивановна Кондратьева ; Московский государственный ун-т экономики, статистики и информатики. – Москва, 2010. – 174 с.

235. Кононенко Б. И. Большой толковый словарь по культурологии / Б. И. Кононенко. – М. : Вече : АСТ, 2003. – 511 с.

236. Конституція України. – К.: Преса України, 1997. – 80 с.

237. Конт О. Дух позитивной философии (Слово о положительном мышлении) / Перевод с французкого И.А.Шапиро. – С.-Петербург: Изд-во «Вестник знания» (В.В.Битнера), 1910. – 76 с.

238. Конт О. Курс позитивной философии / О. Конт // Родоначальники позитивизма. – Спб, 1912. – Вип. 4. – С. 19.

239. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // веб-портал osvita.ua. – Режим доступу: osvita.ua›Законодавство›Середня освіта›9189.

240. Корниенко Н. А. Социальная педагогика: учеб.мет.пособие / Н.А. Корниенко. – Новосибирск: СибАГС, 2003. – 135 с.

241. Корніцова С. Запровадження інклюзивної освіти в ЗНЗ / С. Корніцова // Управління школою. – №1/3. – С. 73-92.

242. Коробейников Г. В. Психофизиологическая организация деятельности человека : монография / Г. В. Коробейников. – Белая Церковь, 2008. – 138 с.

243. Кочетова Т. А. [Дополнительное образование инвалидов в контексте социальных трансформаций](http://www.dissercat.com/content/dopolnitelnoe-obrazovanie-invalidov-v-kontekste-sotsialnykh-transformatsii) : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Татьяна Алексеевна Кочетова ; Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2007. – 161 с.

244. Кочухова Е. С. Проблема конструирования социальности в исследованиях / Е. С. Кочухова // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 94, № 3. – С. 53-61.

245. Кравець Н. Особливості розумової працездатності школярів в умовах інклюзивного навчання / Н. Кравець, В. Шорохова // Рідна школа – 2009. – № 11. – С. 52-56.

246. Кравченко Р. Етичні норми як механізм забезпечення реалізації прав осіб з інтелектуальною недостатністю / Р. Кравченко // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – № 3. – С. 5-49.

247. Красавин И. В. Концепция дифференциальной социальности / И. В. Красавин // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 91, № 2. – С. 27-40.

248. Крокер Ш. Політика підтримки інклюзії (канадський досвід) / Ш. Крокер // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 4-6.

249. Круглов О. Социальность рациональная и «зоологическая» / О. Круглов // Здравый смысл. – 2004 – № 2 (31) – С. 44-46.

250. Круткин В. Л. Телесность человека в онтологическом измерении / В. Л. Круткин // Общественные науки и современность. – 1997. – № 4. – С. 143–151.

251. Кузнецов С. Большой толковый словарь русского языка / С. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 1998. – 1536 с.

252. Культура и развитие человека: (очерк философс.-методол. проблем) / В.П. Иванова, В.П. Козловский, Е.К. Быстрицкий и др.; Отв. ред. В. П. Иванов; АН УССР. Ин-т философии. – Киев: Наукова думка, 1989. – 320 с.

253. Культурология. XX век: Энциклопедия в 2-х т. Т. 2. М – Я / гл. ред., сост. и авт. проекта С. Я. Левит. – Санкт-Петербург: Алетейя, Университетская книга, 1998. – 446 с.

254. Кусжанова А. Ж. Исторические типы образования / А. Ж. Кусжанова // CREDO NEW : теоретический журнал. – 1998. – № 12. – С. 2-4.

255. Кусжанова А. Ж. К теории образования: философские и социологические проблемы / А. Ж. Кусжанова. - Оренбург: Оренбургский политехнический ин-т, 1993. – 140 с.

256. Кусжанова А. Ж. Образование как социальная и научная проблема / А. Ж. Кусжанова // CREDO NEW : теоретический журнал. – 2012. – Режим доступа: http://credonew.ru/content/view/42/67/

257. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній думці / Н. Лавриченко // Шлях освіти. – 2003. – № 1. – С. 7-11.

258. Лапицкая И. Инклюзивное образование сегодня: демократизация школы / И. Лапицкая // Завуч. – 2007. – №7. – С. 14-16.

259. Лапшин В.А. Основы дефектологии: учебное пособие / В.А.Лапшин, Б.П. Пузанов. – Москва: Просвещение, 1990. – 143 с.

260. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.

261. Лернер Д. Специальное образование в Соединенных Штатах / Д. Лернер. Региональные программы развития специального образования: основания, действительность, проблемы и перспективы / В. В. Коркунов. – Екатеринбург, 1993. – 20 c.

262. Лисенко Ю. О. Соціально-педагогічні чинники впливу сучасної естрадної музики на молодіжну субкультуру : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ю. О. Лисенко ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

263. Лобко-Лобановская Н. А. Дифференцированное обучение как способ формирования познавательной активности школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Наталия Андреевна Лобко-Лобановская; Харьк. гос. пед. ин-т им. Г. С. Сковороды. – Харьков, 1991. – 242 с.

264. Логачевська С. П. Диференційоване навчання на уроках математики / С. П. Логачевська // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 19-21.

265. Логовая К. С. Социальность как принцип теоретической реконструкции социоприродного бытия : автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 / К. С. Логовая – Минск, 1992, – 22 с.

266. Лой А. Н. Сознание как предмет теории познания : автореф. дис. … доктора философских наук: 09.00.01 / Анатолий Николаевич Лой; АН УССР, Ин-т философии. – Киев, 1989. – 31 с.

267. Лой А.Н. Сознание как предмет теории познания: монографія / А.Н. Лой. – Киев: Наукова думка, 1988. – 246 с.

268. Лой А.Н. Социально-историческое содержание категорій «Время» и «Пространство» / А.Н. Лой. – Киев: Наукова думка, 1978. – 135 с.

269. Лосев А. Ф. Эстетика Возрождения / А. Ф. Лосев. – М.: Мысль, 1978. – 623 с.

270. Луман Н. Общество как социальная система / Никлас Луман; пер.с нем. А. Антоновской. – М.: Логос, 2004. – 254 с.

271. Лупарт Д. Шкільна реформа в Канаді : перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Д. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. – 2010. – № 2. – С. 3-6.

272. Лурия А. Р. Объективное исследование смысловых связей нормального и умственно отсталого ребенка / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова // Дефектология. – 1969. – № 1. – С. 27-35.

273. Лурия А. Р. Особенности словесных связей у детей-олигофренов / А. Р. Лурия, О. С. Виноградова, А. И. Мещеряков // Умственно отсталый ребенок. – М., 1960. – С. 74-89.

274. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М. ,1960. –203 с.

275. [Маврина И. А. Социальность как сущностная характеристика современного образования : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ирина Андреевна Маврина ; Омский государственный педагогический университет. – Омск, 2000. – 418 c.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/mavrina3.html)

276. Мазалова М. А. История педагогики и образования: Пособие для сдачи экзамена / М.А. Мазалова, Т.В. Уракова. – Режим доступу : booksss.ru›n/book/123852-204392.html. – 98 с.

277. Макайвер Р. Реальность социальной эволюции // Американская социологическая мысль : Тексты: перевод / Сост. Е.И.Кравченко, под ред. В.И….. М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.

278. Макаренко А. В. Школа-інтернат як фактор формування соціального здоровя вихованців / А.В. Макаренко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – №3. – С. 75-79.

279. Макаренко А. С. Коллектив и воспитание личности / А. С. Макаренко. – М. : Из-во «Педагогика», 1972. –332 с.

280. Малиношевський Р. В. Взаємозв’язок понять «виховний простір» та «виховне середовище» / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2009. – № 2 (200). – С. 4-11.

281. Малофеев Н. Н. Дети с отклонениями в развитии в общеобразовательной школе: общие и специальные требования к результатам обучения / Н. Н. Малофеев, О. С. Никольская; отвечает О. И. Кукушкина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 6-11.

282. Малугина В. Ю. Партнерство прессы с социально-политическими институтами как проявление социальности прессы : дисс. ... канд. полит. наук : 10.01.10 / Вероника Юрьевна Малугина ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2006. – 193 с.

283. Міщенко О.М. Обгрунтування та розробка системи надання медико-соціальної допомоги дітям-інвалідам : дис. ... канд. мед. наук : 14.02.03 / О. М. Міщенко ; Нац. мед. ун-т ім. О. О. Богомольця – К., 2009. – 24 с.

284. Малько А. Соціальна педагогіка в школі : культурологічний аспект / А. Малько // Рідна школа. – 2001. – №3. – С. 36-40.

285. Малько А. О. Соціальна педагогіка : Ч. 1. Основи соціальної педагогіки : конспект лекцій / укл. А. О. Малько. – Харків : ХДАК, 1998. – 56 с.

286. Малько А. О. Теоретико-методологічні основи розвитку соціальної педагогіки : монографія / А. О. Малько ; Харківська державна академія культьтури. – Харків : ХДАК, 2004. – 285 с.

287. Мантуров О. С. Альтернативные модели структурирования социальности / О. С. Мантуров // Журнал [Известия Уральского государственного университета. – 2011. – Серия 3: Общественные науки](http://elibrary.ru/contents.asp?issueid=961380), Т. 91, № 2. – С. 11-13.

288. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.

289. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс.– 2-е издание. –М. : Политиздат, 1955. –Т.1 : Маркс К. Сочинения. – С. 242.

290. Маркс К. Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. – изд. 2-е. – Т. 3. – С. 1-4.

291. Марцинковская Т. Д. История детской психологии : учебник для студ. пед. вузов / Т. Д. Марцинковская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

292. Медвєдєва Н. С. Проблема співвідношення тілесності та соціальності в людині і суспільстві : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 / Наталія Сергіївна Медвєдєва ; Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. – К., 2005. – 283 с.

293. Мерлин В.С. Психология индивидуальности : избранные психологические труды / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. – М.: Изд-во Моск. Психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2005. – 544 с.

294. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Роберт Мертон; пер.с англ. Е. Н. Егоровой и др. – М.: АСТ: Хранитель, 2006, – 873 с.

295. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами // Завуч. – 2009. – №19. – С. 12-20.

296. Микляева Н.В. Детский сад для всех: «чужие» дети – тоже «свои» / Н. В. Микляева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 3-6.

297. Мир психологии / главный редактор Д. И. Фельдштейн. – М., 2011. – № 4(68). – 287 с.

298. Митчел Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования : главы из книги / Дэвид Митчел; перевод с анг. И.С. Аникеев, Н.В. Борисова. – 2-е узд., – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 138 с.

299. Михайлова Т. А. [Социально-педагогическое сопровождение студентов с особыми адаптивными возможностями в процессе получения среднего профессионального образования](http://www.dissercat.com/content/sotsialno-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-studentov-s-osobymi-adaptivnymi-vozmozhnostyami-v-p) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Татьяна Александровна Михайлова ; Российский государственный социальный университет. – Москва, 2008. – 204 с.

300. Міщік Л. І. Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти : монографія / Л. І. Міщік ; відп. ред. Л. Г. Коваль. – Запоріжжя : Промінь, 1997. – 370 с.

301. Моисеев Н.Н. Универсум. Информация. Общество / Н.Н. Моисеев. – М.: Устойчивій мир, 2001. – 200 с.

302. Моїсеєнко Р.О. Медико-організаційні технології в удосконаленні допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров`я / Р.О. Моїсеєнко, В.Ю. Мартинюк // Соціальна педіатрія : збірник наукових праць. – Київ: Інтемед, 2003. – С. 4-15.

303. Моїсеєнко О. Профорієнтаційна робота соціального педагога загальноосвітнього навчального закладу / О. Моїсеєнко // Відкритий урок. − 2008. − № 5. − С. 33-34.

304. Молодь за здоровий спосіб життя (1991-2011 рр.): щорічна доповідь Президентові України, Верховній Раді України, Кабынету Міністрів України про становище молоді в Україні / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Державний інститут розвитку сімейної та молодіжної політики; редкол.: О.В.Бєлишев (голова) та ін. – Київ, 2011. – 316 с.

305. Мороз Б. Упровадження нових інформаційних технологій в умовах інклюзивної системи навчання / Б. Мороз, Л. Коваль // Дефектологія. – 2010. – №2. – С. 28-30.

306. Москаленко В. В. Социализация личности : философский аспект : монография / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 199 с.

307. Москвичева Н. А. [Альтернативные модели социализации детей-инвалидов в современном обществе : социально-философский анализ](http://www.dissercat.com/content/alternativnye-modeli-sotsializatsii-detei-invalidov-v-sovremennom-obshchestve-sotsialno-filo) : дисс. … канд. филос. наук : 09.00.11 / Наталья Александровна Москвичева ; ГОУ ВПО «Донской государственный технический университет». – Ростов-на-Дону, 2007. – 146 с.

308. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

309. Мухлаева А.И. Социальные аспекты профессиональной реабилитации инвалидов : автореф. дисс. … канд. социолог. наук : 22.00.04 / Аделия Ильдусовна Мухлаева ; Московский государственный университет сервиса Социально-технологический институт. – Москва, 2002. – 24 с.

310. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

311. На пути к инклюзивной школе : пособие для учителей / РООИ «Перспектива». – М. : Перспектива, 2006. – 40 c.

312. Навчально-правовий і соціально-медичний менеджмент вищої освіти дітей-інвалідів : навч.посібник для вищ. навч. закладів / Г.Є. Гребенюк, В.В. Росіхін, О.М.Василенко, П.Г. Гребенюк; за заг.ред. Г.Є. Гребенюка. – Ялта: Рекламна агенція «ГІД» КГУ, 2009. – 136 с.

313. Надточій А. М. Організація реабілітаційно-виховного процесу в санаторній школі-інтернаті : метод. посіб. / А. М. Надточій. – К. : Інститут проблем виховання, 2000. – 84 с.

314. Найда Ю. М. Як досягти змін. Обстоювання інтересів дітей та громадської діяльності: посібник для батьків / Ю. М. Найда, Н. З. Софій, Ю. М. Кавун, Ю. А. Рибачук – К.: ВФ «Крок за кроком». 2004. – 68 с.

315. Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії / Ю. М. Найда, М. В. Ворон // журнал «Підручник для директора». Офіційний веб-портал Всеукраїнського фонду «Крок за Кроком» – червень 2006. – режим доступу: http://ussf.kiev.ua/index.php?go=Inklus&in=view&id=19.

316. Назарова Н.М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения / Н.М. Назарова // Вестник Московского городского педагогического университета / ред. А.И. Савенкова. – 2009. – № 3 (9), 2009. – С. 8-18.

317. Найда Ю. Інклюзивна модель освіти: за і проти / Ю. Найда // Директор школи. (Шкільний світ). – 2010. – № 34. – С. 30-31.

318. Наконечна М. М. Допомога іншому: психологічний аспект: монографія / М. М. Наконечна. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2012. – 184 с.

319. Настільна книга соціального педагога / автори-укладачі О. Є. Марінушкіна, І. М. Вишнева, В. В. Носенко. – Харків : Вид-во «Ранок», 2010. – 204 c.

320. Наторп П. Философия как основа педагогики / Пауль Наторп; пер.с нем. Г.Г. Шепета. – М.: издание Н.Н. Клочкова, 1910. – 107 с.

321. Наторп П. Культура народа и культура личности : шесть лекций П. Наторпа / Пауль Наторп; пер.с нем. М.М. Рубинштейна. – Спб.: Изд-е О. Богдановой, 1912. – 189 с.

322. Наторп П. Развитие народа и развитие личности / Пауль Наторп; пер.с нем. А. Пальчика. – СПб.: Изд-во газеты «Школа и жизнь», 1912. – 144 с.

323. Наторп П. Социальная педагогіка: Теория воспитания воли на основе общности / Пауль Наторп; перевод А.А. Громбаха с 3-го дополненого немецкого издания. – Санкт-Петербург: О. Богданова,1911, – 360 с., С.3

324. Наторп П. Философская пропедевтика (общее введение в философию и основне начала логики, этики и психологии) / Пауль Наторп; пер. с третього нем. изд. и заг. ред. Б.А. Фохта. – М.: Издание Н.Н. Клочкова, 1911. – 118 с.

325. Национальный доклад о развитии системы образования Республики Беларусь//48-ая сессия Международная конференция по образованию, Женева, 25-28 ноября 2008 г. [http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/ 48th-session-2008/national-reports.html](http://www.ibe.unesco.org/ru/ice/%2048th-session-2008/national-reports.html)

326. Національна програма «Діти України» : указ Президента України від 18 січня 1996 року № 63/96 // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/63/96.

327. Немов Р. С. Путь к коллективу : Книга для учителей о психологии ученического коллектива / Р. С. Немов, А. Г. Кирпичник. – М. : Педагогика, 1988. – С. 144.

328. Немов Р. С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива / Р. С. Немов. – М.: Педагогика, 1984. – 201 с.

329. Нечипоренко Л. С. Сучасна педагогіка : навчальний посібник / Л. С Нечепоренко, Г. Ф. Пономарьова, Я. В. Подоляк. – Х., 2007, – 216 с.

330. Никитенко Н. В. [Образование как социальный ресурс интеграции в обществе социальных трансформаций](http://www.dissercat.com/content/obrazovanie-kak-sotsialnyi-resurs-integratsii-v-obshchestve-sotsialnykh-transformatsii) : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Нина Васильевна Никитенко ; Саратовский государственный технический университет. – Саратов, 2007. – 142 с.

331. Никитин В. А. Начала социальной педагогики : учебное пособие / В. А. Никитин. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

332. Никитина В. В. Концептуализация социальной реальности мыслителями Древнего мира и Средневековья / В. В. Никитина // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтва. – 2006. – № 12. – С. 132-143.

333. Никитина В. В. Необходимость и проблемы разработки в социологии категории «социальность» / В. В. Никитина // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. – Харків : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2001. – С. 30-35.

334. Никольская О. С. Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – 6-е изд. – М.: Теревинф, 2010. – 288 с.

335. Новейший социологический словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 2010. – 1312 с.

336. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. — Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

337. Новикова О. Н. Социальное мышление и образовательная парадигма : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Ольга Николаевна Новикова ; Пермский государственный политехнический университет. – Пермь, 2003. – 183 с.

338. Новикова Т. Н. [Совершенствование организационно-экономического обеспечения дошкольного специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья в современной России](http://www.dissercat.com/content/sovershenstvovanie-organizatsionno-ekonomicheskogo-obespecheniya-doshkolnogo-spetsialnogo-k-0) : дисс. … канд. экономич. наук : 08.00.05 / Тамара Никифоровна Новикова ; ФГОУ ВПО Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М., 2009. – 190 с.

339. Образование – право для всех / ред. О. Дроздова. – М. : Перспектива, 2003. – 160 c. – (Школа для всех).

340. Образовательные учреждения города Москвы реализующие инклюзивную практику : справочно-информационные материалы / сост. С.В. Алехина, Е.Н. Кутепова, А.К. Фадина ; отв. ред. С.В. Войтас. – Москва: ООО «АЛВИАН», 2011. – 115 с. – (серия «Инклюзивное образование», Вип. 6).

341. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 101-105.

342. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М. : ТЦЦ «Сфера», 2004. – 480 с.

343. Овчинников В. И. Глоссарий по биосоциологии : учебно-методическое пособие / В. И. Овчинников ; отв. ред. Г. П. Сопов. – Ростов-на-Дону, 2008. – 33 с.

344. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. П-Р / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азъ, 1992. – 1539 с.

345. Олейник Е. Разные возможности – равные права / Е. Олейник // Родительский клуб. – 2010. – № 3(4). – С. 8-9.

346. Олескин А. В. Неклассическая биология, уровни биоса и биофилософия / А. В. Олескин // Биофилософия / отв. ред. А. Т. Шаталов. – М., 1997. – 264 с.

347. Ольшанский Д. В. Психология масс / Д. В. Ольшанский. – СПб.: Питер, 2002. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).

348. Организация учебно-воспитательной работы с учащимися с особими образовательными потребностями: методические рекомендации / сост. Т.А. Ярая. – Ялта: РИО КГУ, 2012. – 20 с.

349. Орлов В. В. Диалектический материализм и психофизиологическая проблема / Ю.М. Орлов. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1960. – 207 с.

350. Орлов В.В. История человеческого интеллекта / Ю.М. Орлов. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1999. – Ч.З.: Современный интеллект. – 184 с.

351. Орлов В.В. Научная философия в начале 21 века / Ю.М. Орлов // Новые идеи в философии. – Вып. 9. – Пермь: Изд-во ПГУ, 2000. – С. 118-123.

352. Орлов В. В. Особенности чувственного познания / Ю.М. Орлов. – Пермь: Перм. кн. изд-во, 1962. – 220 с.

353. Орлов В. В. Философский манифест накануне 21 века / Ю. М. Орлов // Новые идеи в философии. – вып. 7. – Пермь: Изд-во ПГУ, 1998. – С. 4-14.

354. Орлов В.В. Человек, мир, мировоззрение / Ю.М. Орлов. – М., Молодая гвардия, 1985. – 220 с.

355. Орлов Ю.М. Вхождение в индивидуальность / Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.

356. Орлова Э. А. Введение в социальную и культурную антропологию / Э. А. Орлова; Российский институт культурологии, Рос. акад. наук (РАН) . – М. : Изд-во МГИК, 1994 . – 214 с.

357. Основы социальной педагогики / авт. В. И. Загвязинский, М.П.Зайцев, Г.Н.Кудашов и др.; под.ред. П.И.Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.

358. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу: сб.науч.тр. / пол ред. Ю. Л. Загуменнова.- Минск: Ковчег, 2009. – 264 с.

359. Отрешко Н. Картины социального мира; концепты общества и субъекта действия в социологической теории / Н. Отрешко // Социология: теории, методы, маркетинг. – 2009. – №1. – С. 127-137.

360. Павенкова М. В. Институт и институциональность как социологические категории / Мария Владимировна Павенкова // Вестник СПбГУ. Серия 6. – 2001. – № 3. – Режим доступа : [http://www.socioline.ru](http://www.socioline.ru/) /\_seminar /predmet/om/s\_institutes.pdf.

361. Панов Е. Н. Бегство от одиночества: Индивидуальное и коллективное в природе и в человеческом обществе / Е. Н. Панов. – М.: Лазурь, 2001. – 637 с.

362. Пантелєєва І. А. Соціальність філософії мови Мартіна Гайдеггера: дис. … канд. філос. наук : 09.00.03 / Ірина Анатоліївна Пантелєєва ; Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2003. – 193 с.

363. Парсонс Т. О социальных системах / Талкот Парсонс; под общ. ред. В.Ф.Чесноковой и С.А. Белоновского. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с.

364. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М., Мысль, 1971. – 351 с.

365. Пахомова О. Методологічні підходи до проблеми розвитку соціальності дітей підліткового віку / О. Пахомова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 3. – С. 4-13.

366. Перфильева М. Ю. Участие общественных организаций людей с инвалидностью в развитии инклюзивного образования : пособие / М. Ю. Перфильева, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинский ; под. ред. Т.Г. Туркиной ; Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива». – Москва: ООО «Типография Гарант», 2012. – 68 с.

367. Першко Г.О. Навчальні програми курсів «Соціально-педагогіча робота в закладах освіти» та «Основи інклюзивної освіти» / Г. О. Першко. – Кам`янець-Подільський: ПП Буйницький, 2011. – 100 с.

368. Першко Г.О. Підготовка соціальних педагогів до інтеграції дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Г.О. Першко ; Київський університет імені Бориса Грінченка. – Київ, 2011. – 20 с.

369. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М. : Политиздат, 1982. – 255 с.

370. Петровский А. В. Теоретическая психология: уч. пос. для студен. психол. фак. высш. учеб. заведений / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М.: Изд. центр Academia, 2001. – 495 с.

371. Печенко І. Теоретичні позиції побудови експериментальної моделі соціалізації особистості в дошкільному дитинстві / І. Печенко // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – №1. – С. 9-17.

372. Пигров К. С. Социальная философия : пропедевтический курс лекций для студентов гуманитарных спеціальностей. – СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. – 356 с.

373. Пискорская С. Ю. Стили научного познания и их стандарты: дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.01 / Светлана Юрьевна Пискорская ; Сибирская аэрокосмическая академия имени акад. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2007. – 336 с.

374. Піча В.М. Соціологія: загальний курс : навчальний посібник / В.М. Піча. – К. : Каравела, 2000. – 187 с.

375. Платонов К.К. Психология: учебное пособие для повышения квалификации инженерных работников / К. К. Платонов, Г. Г. Голубев. – Ташкент: Укитувчи, 1982. – 263 с.

376. Плюснин Ю.М. Личность на перекрестке культур: модели социализации в условиях межкультурного взаимодействия / Ю.М. Плюснин – Новосибирск: ИФиПР СО РАН, 1994. – 26 с.

377. Плюснин Ю.М. Пространственное поведение человека (методы проксемических исследований) / Ю.М. Плюснин. – Перепринт Института истории, филологии и философии СО АН СССР. – Новосибирск, 1990. – 45 с.

378. Плюснин Ю. М. Инвариантные структуры отношений в биологических и социальных системах : автореф. дисс. … д-ра филос. наук : 09.00.08 / Ю. М. Плюснин ; Институт философии и права СО РАН. – Новосибирск, 1993. – 42 с.

379. Политцер Ж. Избранные философские и психологические труды : пер. с фр. / Ж. Политцер ; общ. ред. и предисл.: Л. И. Анцыферова, В. Н. Кузнецов . – М. : Прогресс, 1980. – 375 с.

380. Положення про загальноосвітній інтернатний заклад України : Наказ Міністерства освіти України від 13.05.1993 р. № 138. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/z0122-93.

381. Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ Міністерства освіти України від 03.05.99 року № 127. – Режим доступу: osvita.irpin.com›viddil/v5/d65.htm.

382. Полулященко Ю. М. Використання педагогічних технологій адаптивної фізичної культури і спорту в процесі соціальної інтеграції осіб с обмеженими можливостями / Ю. М. Полулященко, О. П. Глоба // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 23 (234), 2011. – С.92-99.

383. Поляничко А.О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.05 / Анжела Олександрівна Поляничко. – Суми, 2011. – 304 с.

384. Пособие для людей с инвалидностью по поиску работы. – М.: РООИ «Перспектива», 2012. – 40 с.

385. Пособие для проведения занятий со школьниками по теме «Разные возможности – равные права» : планы занятий и методические рекомендации / авт..сост. С.А. Прушинский, М.Ю. Перфильева. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 56 с.

386. Пилипец Е. Ю. Особливості макро- та мікроелементного статусу дітей з епілепсіями : автореф. дис. ... канд. мед. наук : 14.01.15 / Е. Ю. Пилипец ; ДУ «Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України». – Харьков, 2012. – 20 с.

387. Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу: Закон України від 06.07.2010 р. № 2442-VI // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/ show/2442-17.

388. Про внесення змін до Положення про психологічну службу системи освіти України : наказ Міністерства освіти України від 02.07.2009 року № 616 // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/z0687-09.

389. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV (Редакція станом на 05.12.2012 1999) // Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›go/651-14.

390. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 12.04.2000 646 // Офіційний сайт «Законодавство України». – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua›laws/show/646-2000-п.

391. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII // Про соціальний захист в Україні: збірник законів. – Х.: ІГВІНІ, 2005. -352 с.

392. Про науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.12.2008 р. № 1087 // веб-портал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком». – Режим доступу: ussf.kiev.ua›index.php?go=Content&id=84.

393. Про освіту : Закон України від 23.03.1996 р. № 100/96-ВР (зі змінами і доповненнями) // веб-портал «ЛІГА:ЗАКОН.ua». – Режим доступу: search.ligazakon.ua›l\_doc2.nsf/link1/T106000.html.

394. Про педологічні перекручення в системі Наркомосів : Постанова ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 р. // Закони СРСР 1917-1992 рр. – Режим доступу : http://www.economics.kiev.ua›download/ZakonySSSR /data04.

395. Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 року № 864 // веб-портал «Юридичні послуги Online» – Режим доступу: [www.yurist-online.com/zakoni/008/07/014641.php](http://www.yurist-online.com/zakoni/008/07/014641.php).

396. Про проведення науково-педагогічного експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» наказ Міністерства освіти і науки України від 10.08.2001 р. № 586 // веб-портал Київського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів. – Режим доступу: narodnaosvita.kiev.ua›… tataruncev/nakaz.htm.

397. Проект Концепції виховання громадянина України // Позакласний час.плюс. – 2006. – № 3. – С. 15-31.

398. Професійний довідник соціального педагога : навч.-метод. посібник / укладач О. І. Рассказова. – Харків : Видавнича група «Основа», 2011. – 208 с.

399. Професія – соціальний працівник / упоряд. О. Главник ; за заг. ред. К. Шендеровського, І. Ткач. – К. : Главник, 2006. – 112 с.

400. Прохоренко Ю. И. Субъектность в структурах социальной реальности : дисс. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Юрий Иванович Прохоренко ; Уральский государственный университет им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 2003. – 449 c.

401. Прохорова Л. В. Самореализация пожилых людей как способ преодоления социальной эксклюзии : социально-философский анализ : дисс... канд. филос. наук : 09.00.11 / Лариса Владиславовна Прохорова ; Новосибирский государственный технический ун-т. – Новосибирск, 2010. – 213 с.

402. Прочухаева М. Дом, который построили мы / М. Прочухаева // Обруч. – 2009. – № 3. – С. 38-39.

403. Прудникова В.А. Общественное настроение в Самарской области по вопросам интегрированного образования детей с ограниченными возможностями здоровья / В.А. Прудникова // Дефектология. – 2009. – № 1. – С. 77-84.

404. Психологическая диагностика : учебное пособие / под ред. М. К. Акимовой. – СПб. : Питер, 2005. – 304 с.

405. Психология социальной адаптации и дезадаптации личности / М.А. Гулина, Ю.Л. Ковалева // Психология социальной работы: Учебник для вузов. / ред.. М.А. Гулина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – С.9-24 (384 с.)

406. Путівник для батьків дітей з собливими освітніми потребами : навчально-методичний посібник у 9-ти книгах / за аг.ред. А. А. Колупаевої. – К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ». – 2010. – Книга 1: Інклюзивна освіта: вибір батьків. – 70 с.

407. Радкевич В.О. Особистісноорієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців у професійній школі / В. О. Радкевич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. – К., Вінниця. – 2002. – 571 с.

408. Развитие и образование особенных детей : проблемы, поиски : сб. науч.-практ., проектных и метод. материалов / сост. О. Н. Ертанова. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1999. – 240 c. – (Проблемы образования детей с особенностями развития и инвалидностью / под общ. ред. В. И. Слободчикова ; науч. ред. В.К. Зарецкий ; вып. 2).

409. Разные возможности – равные права. Что такое Конвенция о правах инвалидов / дизайн и верстка Е. Стукалова; Детский фонд ООН (ЮНИСЕФ), Региональная общественная организация инвалидов «Перспектива» и др. – М.: ООО «БЭСТ-принт», 2011. – 26 с.

410. Рассказова О. І. Актуальні проблеми розвитку соціальності учнів середньої загальноосвітньої школи / О. І. Рассказова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – №36. – Харків, 2012. – С. 229-235.

411. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів інклюзивної школи / О. І. Рассказова // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (Педагогічні науки) / гол. ред. В.С. Курило. –Луганськ: Видавництво Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2012 – № 5 (240) березень. – С. 166-175.

412. Рассказова О. І. Діагностика соціальності учнів як напрям соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Педагогіка та психологія: збірник наукових праць / за заг. ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозовой.– Харків, 2011. – Вип. 40. – С. 119-128.

413. Рассказова О. І. Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров’я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2012. – Випуск ХХІХ. – С. 126-138.

414. Рассказова О. І. Розвиток соціальності дітей з особливими потребами як результат практичної діяльності майбутніх соціальних педагогів в інклюзивній школі / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2011. – Випуск ХХVІІ. – С. 170-177.

415. Рассказова О. І. Роль соціального педагога у розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти / О. І. Рассказова // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол. Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. –Умань: ПП Жовтій О. О., 2011. Випуск 4. – Частина 1. – – С. 176-182.

416. Рассказова О. І. Соціальна ексклюзія як наслідок стигматизації сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / О. І. Рассказова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 80-86.

417. Рассказова О. І. Студентські волонтерські ініціативи у розвитку соціальності дітей з особливими потребами в умовах розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Випуск 14 / частина ІІ. – С. 123-133.

418. Расторгуева Т. Н. От специальной группы – к инклюзивному воспитанию в детском саду / Т. Н. Расторгуева, Ю. Н. Наседкина, В. Н. Шадрова // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 65-71.

419. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – М. : Владос, 2006. – 175 c. : ил. – (Коррекционная педагогика).

420. Рацул А. Б. Вступ до спеціальності: «соціальний педагог»: навчальний посібник / А. Б. Рацул, А. А. Семез, О. А. Рацул– Кіровоград: «КОД», 2008. – 308 с.

421. Резник Ю. М. Введение в социальную теорию. Социальная эпистемология: пособие / Ю. М. Резник. – М.: Институт востоковедения РАН, 1999. – 327 с.

422. Ривина Е. К. Инклюзивное дошкольное образование : каким оно должно быть? / Е.К. Ривина // Современный детский сад. – 2009. – № 1. – С. 49-55.

423. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис. … доктора пед. наук : 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2005. – 442 с.

424. Рижанова А. О. Розвиток соціальності в культурі інформаційного суспільства / А. О. Рижанова // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – № 36. – Харків, 2012. – С. 240-245.

425. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт ; пер. с нем. С. Гессена. – СПб., 1911. – С. 53.

426. Ріккерт Г. Філософія життя / Г. Риккерт, пер. с нем. Г. Шпетта, С. Гессена и др. – Київ: Ника-Центр, 1998, – 512 с.

427. Розин В. М. Как можно помыслить тело человека или на пороге антропологической революции / В. М. Розин // Философские науки. – 2006. – № 5. – С. 33-53.

428. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2010 – № 1 (2). – 38 с.

429. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 1 (5). – 38 с.

430. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 2 (6). – 38с.

431. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2011 – № 3-4 (7-8). – 38 с.

432. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2012 – № 2-3 (10-11). – 38 с.

433. Родительский клуб: информационно-популярный журнал для родителей детей с особыми потребностями в развитии // Глав. ред. Е. Олейник. – Харьков: Планета принт, 2012 – № 1 (9). – 38 с.

434. Розенблюм С. А. Обучение детей с расстройствами аутического спектра в школе с углубленным изучением ряда предметов и гимназии (общие подходы и практический опыт) / С.А. Розенблюм, М.В. Моисеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2010. – № 5. – С. 20-25.

435. Романенко О. В. Антиципація в структурі психічної діяльності дітей з церебральним паралічем : монографія / О.В. Романенко. – К.: О.Т. Ростунов, 2012. – 328 с.

436. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. T. l. А-М / Гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: БРЭ, 1993. – 608 с.

437. Российские и зарубежные исследования в области инклюзивного образования : зб.науч.трудов. / под.ред. В.Л. Рыскиной, Е.В. Самсоновой. – М. : ФОРУМ, 2012. – 208 с.

438. Россихина И. Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : дисс. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Ирина Геннадиевна Россихина ; Педагогический институт ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет». – Ростов-на-Дону, 2010. – 174 с.

439. Россолимо Г. И. Психологические профили дефективных учащихся (в отношении возраста, пола, степени отсталости и пр.) / Г. И. Россолимо. – М. : Тип. т-ва И. Н. Куршев и Кº, 1914. – 41 с.

440. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. Спб: Питер ком, 1998. – 688 с.

441. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 227 с.

442. Савченко С. В. Субъектность личности в контексте социально-педагогического подхода / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 9-13.

443. Сайко Э.В. Отношение как базовое основание субъективности и развития активности суъекта деятельности / Э.В. Сайко // Мир психологии. научно-методический журнал. – 2011. – № 4. – С. 4-13.

444. Сайко Э. В. Субъект : созидатель и носитель социального / Э. В. Сайко. – Москва : Издательcтво Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2006. – 424 с.

445. Сак Т. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2010. – № 1. – С. 3-5.

446. Сак Т. Психологічний супровід учнів із затримкою психічного розвитку в інклюзивному класі (діагностичний напрям) / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 1. – С. 16-19.

447. Сак Т. Технологія портфоліо в інклюзивному класі / Т. Сак // Дефектологія. – 2009. – № 4. – С. 6-9.

448. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7 июня 1994 г. – К., 2000. – 21 с.

449. Самостійне життя людей з особливими потребами. Позитивний досвід / підг.матер. О. Ворона, В. Шакуро; Спілка громадських організацій інвалідів Київа, Фонд прав інвалідів (США). – Київ, 2011. – 64. с.

450. Самыгин С. И. Педагогическое проектирование и педагогические технологии / С. И. Самыгин // Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов нН/Д: Феникс, 2002. – 544 с.

451. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : методичний посібник / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомирський. держ. пед. ун-т, 2002. – С. 129-132.

452. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. / Селевко Г.К. – Т. 1 – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

453. Семаго Н. Еще раз об инклюзии / Н. Семаго // Школьный психолог. – 2010. – № 16. – 16-31 августа. – С. 38.

454.  [Семенова Н. В. Идея соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (конец XIX века – 30-е годы XX века) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталья Викторовна Семенова ; Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет». – Хабаровск, 2006. – 494 с.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/semenova.html)

455. Семенович М.Л. Дети с проблемами развития имеют такое же право на образование, как и остальные / М. Л. Семенович ; беседовала Е. Ищенко // Современное дошкольное образование. – 2008. – № 5. – С. 24-27.

456. Сергеев Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – СПб., Волгоград : Перемена, 1997. – С. 71-73.

457. Сериков В. В. Образование и личность : теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

458. Сєваст’янова О. А. Студентська молодь у контексті суб’єкт-суб’єктних соціалізаційних виховних впливів у ВНЗ / О. А. Сєваст’янова // Соціальна педагогіка : теорія і практика. – 2008. – № 3. – С. 14-20.

459. Синьов В.М. Основи дефектології: навч. посібник / В. М. Синьов, Г. М. Коберник. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

460. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка. Материалы для лексической разработки заимствованных слов в русской литературной речи / под ред. А. Н. Чудинова. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : Издание В. И. Губинского, 1910. – 880 с.

461. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.

462. Служба ранней помощи : справочно-методические материалы по организации Служб ранней помощи / отв.ред. М.М.Цапенко ; МГППУ. – М.: МГППУ, 2011. – 220 с.

463. Смирнов С. А. Современная антропология / С. А. Смирнов // Человек. – 2004. – № 1. – С. 61-88.

464. Смирнова Н. М. От социальной метафизики к феноменологии «естественной установки» (феноменологические мотивы в современном социальном познании) : монография / Н. М. Смирнова. – М. : ИФ РАН, 1997. – 222 с.

465. Смолин О. Н. Эксклюзив об инклюзиве / О. Н. Смолин // Воспитание детей с нарушениями развития. – № 8, 2012. – С. 3-7.

466. Солнцева Л. И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста / Л. И. Солнцева. – М.: Полиграф сервис, 1997 – 121 с.

467. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – С. 14-15.

468. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.; за заг.ред. Л. І. Даниленко, – К.: 2007. – 128 с.

469. Социальная педагогика : курс лекций : учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений / под. общ. ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 416 с.

470. Социальная педагогіка: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / ред. В. А. Никитин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 272 с.

471. Социальная работа: теория и практика: учеб. пособие / отв. ред. Е. И. Холостова, А. С. Сорвина. – М.: ИНФРА-М, 2001. – 427 с.

472. Социальная энциклопедия / редкол. А. П. Горкин, Г. Н. Карелова, Е. Д. Катульский и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000. – 438 с.

473. Социальное воспитание учащихся (основные теоретические положення) / под ред. И. Ф. Выдрина, Н. И. Целшцевой. – М., 1990. – 33 с.

474. Социальное действие / Ю. А. Харин, Г. С. Фильчиков, Н. В. Рябоконь и др. ; под. ред. Ю. А. Харина. – Минск : Наука и техника, 1980. – 225 с.

475. Социальное развитие как предмет философско-социологического анализа / А. К. Черненко, Е. И. Песоцкий, В. Г. Рубанов и др. ; ред. В. А. Дмитренко. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1983. – 177 с.

476. Социальные аспекты материалистической диалектики : межвузовский науч. сборник / редколл. : В. Б. Устьянцев и др. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1983. – 162 с.

477. Социальные аспекты развития личности. Использование информационных систем для его прогнозирования : материалы к ІХ ВСК / под общ. ред Т. В. Рябушкина. – М. : ИСИ, 1978. – 182 с.

478. Социология : Энциклопедия / сост. А. А. Грицанов, В. Л. Абушенко, Г. М. Евелькин и др. – Минск : Книжный дом, 2003. – 1312 с. – (Мир энциклопедий).

479. Социология в России : Учебное пособие для студентов вузов / Под ред. В.А. Ядова. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Издательство Института социологии РАН, 1998. – 694 с.

480. Социология и современность: в 2-х т. Т. 2. / редкол. Ф. В. Константинов и др. – М. : Наука, 1977. – 439 с.

481. Соціальна педагогіка. 5-е вид. перероб.та допов. : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 488 с.

482. Соціальна педагогіка / соціальна робота (понятійно-термінологічний словник) / За заг. ред. І.Д. Звєрєвої. – К.: Етносфера, 1994. – 322 с.

483. Соціальна педагогіка: підручник / за редакцією А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с.

484. Соціальна педіатрія : збірник наукових праць / наук. ред. В. І. Козявкін, Х. фон Фосс та ін. – Київ: Інтемед, 2003. – 346 с.

485. Соціальна робота з людьми з особливими потребами : Методичні матеріали для тренера / упоряд. О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. І.Д. Звєрєвой. – К.: Науковий світ, 2002. – 55 с. – (Б-чка соціального працівника / соціального педагога). – (Сер. «Благополуччя дітей та молоді: можливості соціальної роботи в громаді»).

486. Стандарти соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 1 / ред. Л. Л. Сідєльнік. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.

487. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов : резолюція 48/96 Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года – Режим доступа: [http://www.un.org/ru/documents/decl\_conv/conventions /disabled.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions%20/disabled.shtml).

488. Статистичні дані про рівень захворюваності в Україні. – К., 2005. – С. 45.

489. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – С. 45.

490. Сучасні концепції соціалізації особистості / С.В. Савченко // Соціальна педагогіка: теорія і технології: Підручник. / ред. І. Д. Звєрєвої. – Киев : Центр навчальної литератури, 2006. – розд. 1, п.п. 1.2. – С. 22–32.

491. Сучасні підходи у сфері охорони громадського здоров`я та його популяризації / упоряд. Н. В. Зимівець, В. В. Крушельницький, Т. І. Мірошніченко; за заг.ред. І. Д. Звєрєвой. – К.: Науковий світ, 2003. – 53 с. – (Б-чка соціального працівника / соціального педагога). – (Сер. «Благополуччя дітей та молоді: можливості соціальної роботи в громаді»).

492. Табачковський В. Г. Буржуазные концепции культуры: кризи методологии / В. Г. Табачковський, В. В. Лях, Н.П. Полищук и др.; отв. ред. В. Г. Табачковський. – К.: Наукова думка, 1980. – 365 с.

493. Табачковський В. Г. Диалектика деятельности и культура / В. Г. Табачковський, Н. Ф. Тарасенко, Н.М. Есинчук и др.; отв. ред. В. Г. Табачковський, А. И. Яценко. – К.: Наукова думка, 1983. – 296 с.

494. Табачковський В. Г. Мировоззренческие ориентиры мыслительной культуры / В. Г. Табачковський и др. – К., 1993. – 164 с.

495. Табачковський В. Г. Формирование мировоззренческой культуры молодежи / В. Г. Табачковський и др. – К., 1990. – 380 с.

496. Тавакалова М. М. [Социально-психологическое обеспечение инклюзивного обучения инвалидов боевых действий](http://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskoe-obespechenie-inklyuzivnogo-obucheniya-invalidov-boevykh-deistvii) : дисс. … канд. психол. наук : 19.00.05 / Майя Михайловна Тавакалова ; Военный университет. – Москва, 2006. – 232 с.

497. Таранченко О. Можливості оптимізації навчання дітей зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчального закладу / О. Таранченко // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 8-11.

498. Теннис Ф. Общность и общество. / Ф. Теннис; пер. с нем. А. Н. Малинкина // Социологический журнал. – 1998. – № 3-4. – С. 207-227.

499. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні / В.В. Тесленко: автореф. дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.05. – Луганськ, 2007. –42 с.

500. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Валентин Вікторович Тесленко: Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2007. – 513 с.

501. Технології соціально-педагогічної роботи : навч. посібник / за заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2000. – 372 с.

502. [Тимошенко М. А. Человеческое тело как культурная форма: дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Марина Александровна Тимошенко ; Нижегородский государственный архитектурно-строительный ун-т. – Нижний Новгород, 2009. – 226 с.](http://www.dslib.net/teorja-kultury/timoschenko.html)

503. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования / Е. В. Титова // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал) ; учредитель и издатель: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – 2010. – № 6. – Режим доступа к журналу: [http://www.emissia.org/offline/2010/ 1425.htm](http://www.emissia.org/offline/2010/%201425.htm).

504. Тищенко П. Д. Жизнь как феномен культуры / П. Д. Тищенко // Биология в познании человека. – М., 1989. – С. 243-253.

505. Тищенко П. Д. Психосоматическая проблема (объективный метод и культурологическая интерпретация) / П. Д. Тищенко // Телесность человека: междисциплинарные исследования: сб. статей / отв. ред. В. В. Николаева, П. Д. Тищенко. – М. : Изд-во Философского общества СССР, 1991. – 159 с.

506. Ткаченко В. С. [Интеграция в российском обществе людей с инвалидностью](http://www.dissercat.com/content/integratsiya-v-rossiiskom-obshchestve-lyudei-s-invalidnostyu) : дисс. ... доктора социол. наук : 22.00.04 / Владимир Сергеевич Ткаченко ; ГОУ ВПО «Северо-Кавказский государственный технический университет». – Ставрополь, 2007. – 351 с.

507. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – М. : Изд-во Астрель ; Издво АСТ, 2003. – 1582 с.

508. Толковый словарь русского языка : в 4 т. Т. 2. Л-О / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1938. – 1040 с.

509. Трунов Д. Первичная и вторичная социализация / Д. Трунов // Практическая психология : материалы областной научно-практической конференции (1-2 ноября 2001 г.). – Пермь : ПРИПИТ, 2001. – С. 79-81.

510. Угорчук Р. Права мешканців українських інтернатних закладів: експертні оцінки щодо становища осіб із інтелектуальною недостатністю / Р. Угорчук, Ю. Савельев, О. Іванова // Соціальна політика і соціальна робота : Український науковий і громадсько-політичний часопис. – К. : Видавничий дім «Кієво-Могілянська академія», 2005. – № 3. – С. 50-67.

511. [Уланов А. А. Современные тенденции и механизмы социального воспроизводства : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Алексей Александрович Уланов ; Башкирский государственный университет. – Уфа, 2003. – 130 c.](http://www.dslib.net/soc-filosofia/ulanov2.html)

512. Улановская И.М. Что такое образовательная середа школы? / И.М. Улановская // Начальная школа. – М., 2002. – №1. – С. 3-6.

513. Ульенкова У.В. Интеграция детей с умеренными нарушениями развития в общеобразовательную среду: проблемы и перспективы / У. В. Ульенкова, Е. Е. Дмитриева // Коррекционная педагогика. – 2008. – № 4. – С. 5-12.

514. Фесенкова Л. В. Отношение субъекта и объекта и проблема внеземной жизни / Л. В. Фесенкова // Методологические аспекты исследований биосферы. – М., 1975. – С. 11.

515. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. Л. Ф. Іллічов, П. Н. Федосєєв, С. М. Ковальов, В. Г. Панов. – М. : Радянська енциклопедія,1983. – 840 с.

516. Флиер А. Я. Культурогенез : монография / А. Я. Флиер; Российский інститут культурологии. – М.: РИК, 1995. – 128 с.

517. Фридман Л. М. Изучение личности учащегося и ученических коллективов : книга для учителя / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.

518. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / Мишель Фуко; пер.с франц. В.П. Визгина, Н.С. Автономовой, вступительная статья Н.С. Автономовой. – Спб.: А-cad, 1994. – 406 с.

519. Фурсов С. А. [Государственная политика Российской Федерации в области социальной интеграции инвалидов : политологический аспект](http://www.dissercat.com/content/gosudarstvennaya-politika-rossiiskoi-federatsii-v-oblasti-sotsialnoi-integratsii-invalidov-p) : дисс. … канд. полит. наук : 23.00.02 / Сергей Александрович Фурсов ; Российский государственный социальный университет. – Москва, 2011. – 192 с.

520. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хаббермас, пер.с нем.; ред. Д.В. Скляднева. – 2-е изд. – СПб.: Наука, 2006, – 377 с.

521. Харченко С. Я. Значення категорії «соціальність» у пошуках методологічної основи розвитку сучасної соціально-педагогічної науки / С.Я.Харченко // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 4-13.

522. Харченко С. Я. Новая социальность как эмерджентность инклюзивного общества / С. Я. Харченко, О. І. Рассказова // Инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: проблемы формирования кадрового потенциала предприятий и образовательного пространства для рабочей и учащейся молодежи : материалы VІ Международной научно-практической конференции (17-18 апреля 2012 г., г. Первоуральск) ; под общ.ред. Т. В. Ицкович / Филиал РГППУ в г. Первоуральске. – Первоуральск, 2012. – С. 179-186

523. Харченко С. Я. Проблемы современной реабилитационной педагогики / С. Я. Харченко, Л. Л. Яковлєва. – Луганск, 2002. – 80 с.

524. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.

525. Хатфилд А.Б. Как выжить с психическим заболеванием. Стресс, приспсобистельное поведение, адаптація / Агнес Б. Хатфилд, Гарриет П. Лефли ; пер. с англ. О. Бессонова, И. Полтавец, В. Штенгелов. – Киев: Издательство «Сфера», 2002. – 299 с.

526. Холостова Е. И. Социальная реабилитация: учебное пособие / Е. И. Холостова, Н. Ф. Дементьева. – 4-е изд. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2006. – 340 с.

527. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : дис. … канд. пед. наук : 13.00.07 / Олена Станіславівна Хорошайло ; Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. – Луганськ, 2008. – 203 с.

528. [Хузиахметов А. Н. Диалектика соотношения социализации и индивидуализации личности школьника в педагогической теории и практике : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Анвар Нуриахметович Хузиахметов ; Казанский государственный педагогический университет. – Казань, 1997. – 508 c.](http://www.dslib.net/obw-pedagogika/huziahmetov.html)

529. Циба В. Т. Соціологія особистості : системний підхід (соціально-психологічний аналіз) : навч. посібник / В. Т. Циба. – К. : МАУП, 2000. – 152 с.

530. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 210 с.

531. Человек субъект культуры / отв.ред Э.В. Сайко. – М.: Наука, 2002. – 445 с.

532. Чернецька Ю.І. Соціально-педагогічні умови адаптації підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах / Ю.І. Чернецька // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 4 (200). – С. 24-28.

533. Чернецька Ю. І. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Юлія Іванівна Чернецька ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2007. – 236 с.

534. Чигирина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции: автореф. дис. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигирина; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 24 с.

535. Чигирина А. Я. [Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции](http://www.dissercat.com/content/inklyuzivnoe-obrazovanie-detei-invalidov-s-tyazhelymi-fizicheskimi-narusheniyami-kak-faktor-) : дисс. … канд. социол. наук : 22.00.04 / Анна Яковлевна Чигирина ; Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского. – Нижний Новгород, 2011. – 147 с.

536. Чистанов М. Н. Историческое сознание как проблема социальной онтологии: автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 / Марат Николаевич Чистанов; Новосибирский государственный университет. – Новосибирск, 2010. – 24 с.

537. Чубар О. Навчання учнів з особливостями психофізичного розвитку. Інклюзивна освіта / О. Чубар, Т. Луценко // Дефектолог. – 2006. – С. 34-43.

538. Чуприков А.П., Хворова Г.М. Розлади спектра аутизму : медична та психолого-педагогічна допомога / А. П. Чуприков, Г. М. Хворова. – Львів : Мс, 2012. – 184 с.

539. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 2-е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 272 с.

540. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Е. Швець ; Державний заклад «Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ, 2011. – 20 с.

541. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А.Г. Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.

542. Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 747 с.

543. Шевцов А.Г. Открытая модель социальной реабилитации людей с инвалидностью и современный мир // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 127 – 137.

544. Шилова Т.А. Диагностика психолого-социальной дезадаптации детей и подростков : практическое пособие / Т.А. Шилова. – 2-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 112 с.

545. Шинкарук В. И. Жизнь как творчество : соціально-психологический аналіз / В. И. Шинкарук, Л. В. Сохань, Н. А. Шульга и др.; отв. ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – К.: Наукова думка, 1985. – 302 с.

546. Шинкарук В. И. Человек и мир человека (категории «человек» и «мир» в системе научного мировоззрения) / ред.кол. В. И. Шинкарук и др. – К.: Наукова думка, 1977. – 342 с.

547. Школа открытая для всех : пособие для учителей общеобразовательных школ, работающих с детьми-инвалидами / РООИ «Перспектива». – М. : Перспектива, 2003. – 35 c.

548. Шмерлина И. А. «Физика» социальности / И. А. Шмерлина // Вестник РАН. – 2003. – Том 73; № 6. – С. 521-532.

549. Шмерлина И. А. Междисциплинарные ракурсы социологии пространства / И. А. Шмерлина // Вестник РУДН. – 2003. – № 2. – С. 1-9. – (Серия «Социология»).

550. Шпет Г. Г. Искусство как вид знания. Избранные труды по философии культуры / Г. Г. Шпет; отв. ред.-составитель Т. Г. Щедрина. – М.: РОССПЭН, 2007. – 712 с.

551. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія і практика в Україні (20-90-і роки ХХ ст.) : монографія / Л. А. Штефан. – Харків : ХДПУ імені Г. С. Сковороди, 2002. – 264 с.

552. Штефан Л. А. Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки в Україні (20-ті-90-ті рр. ХХ ст.) : автореф. дис. … доктора пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Штефан ; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2003. – 43 с.

553. Шульга В. В. Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі : методичні рекомендації / В. В. Шульга. – К. : Ніка-Центр, 2004. – 124 с.

554. Шумихин И. Трактат о социальности / И. Шумихин // Электронная библиотека онлайн. – Режим доступа:<http://www.rulit.net/books/traktat-o-socialnosti-read-102453-1.html>.

555. Шюц А. Структури життесвіту / А. Шюц, Т. Лукман. – К.: Український Центр духовної культури, 2004. – 560 с.

556. Шюц А. Обыденная и научная интерпретация человеческого действия // Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В.Г Николаев и др.– М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

557. Шюц А . Феноменология и социальные науки // Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В.Г. Николаев и др. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с.

558. Шюц А. Избранное : Мир, светящийся смыслом / Альфред Шюц ; пер. с нем. и англ. В. Г. Николаев и др. – М. : РОССПЭН, 2004. – 1056 с. – (Серия «Книга света»).

559. Щербак С. І. Інтерсуб'єктивність і соціальність : автореф. дис. … канд. філос. наук : 09.00.01 / С. І. Щербак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 24 с.

560. Щербак С. І. Інтерсуб'єктивність і соціальність : дис. … канд. філос. наук : 09.00.01 / Світлана Ігорівна Щербак ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2004. – 189 с.

561. Эльконин Б. Д. Психология развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Б. Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 144 с.

562. Эльконин Б.Д. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет) : учебное пособие для студентов учреждений висшего профессионального образования / Б. Д. Эльконин. – Москва, 1960. – 327 с.

563. Эльконин Д. Б. Развитие коллективов у детей / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов. – М.-Л., 1932. – Часть II. – С. 121– 140.

564. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 197 с.

565. Языковая личность : проблемы межкультурного общения : тезисы науч. конф. посвящ. 50-летию фак-та иностр. яз. ВГПУ, 3-4 февр. 2000 г. / ВГПУ. – Волгоград : Перемена, 2000. – 112 с.

566. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. Моделі і документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання / авт. кол. О.О. Савченко, Г.В. Кукуруза, Ю.М. Швалб та ін.; упор. Л.Л. Сідельник ; Український фонд соціальних інвестицій. – К. : ЛДЛ, 2007. – 256 с.

567. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання / І. Ярмошук // Математика в школі. – 2010. – № 1/2. – С. 51-54.

568. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти / І. Ярмощук // Шлях освіти. – 2009. – № 2. – С. 24-28.

569. Ярошевский М. Г. История психологии от античности до середины XX в. : учеб. пособие / М. Г. Ярошевский. – М., 1996. – 416 с.

570. Natorp Paul Sozialpadagogik. Besorgt von Richard Pippert (7.Aufl.). – Padeborh: Schoningh., 1974. – 420 s.

571. Shuts A. The problem of Transcendental Intersubjectivity in Husserl, In: Shuts A. Collected Papers, Volume ІІ, Shudies in Phenomenological Philosophy, the Hague, 1964. – P. 51-91

572. Spencer H. An Autobiographi / H. Spencer. – London, 1926. – Vol. 1-2. – Р. 277-278.