

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ РАДИ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СОЛНЦЕВА ОЛЕНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 37.04.316.62 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В
ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

011 – Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело
_____ (О.А. Солнцева)

Науковий керівник: Ягоднікова Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2024

АНОТАЦІЯ

Солнцева О.А. Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеською обласної ради», Одеса, 2024.

У дисертаційній роботі обґрунтовано актуальність проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, її зв'язок із науковими програмами й темами, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне та практичне значення отриманих результатів; висвітлено теоретико-методологічну основу дослідження проблеми виховання соціальної зрілості, сучасний науковий дискурс соціально-філософських, психологічних, педагогічних та теоретико-методологічних засад проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, створення інклюзивного освітнього середовища та його вплив на процес виховання; наведено дані про апробацію результатів експериментально-дослідницької роботи.

Теоретично проаналізовано, систематизовано, узагальнено наукові висліди проблематики виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, уточнено зміст понятійного апарату дослідження, зокрема, таких понять, як «зрілість», «соціальна зрілість», «соціальна зрілість старшокласників», «виховання соціальної зрілості старшокласників», «інклюзивне освітнє середовище». Визначено що, зрілість людини розуміється як її певний стан, властивість, характеристика, визначення певних етапів та результатів розвитку, оцінка досягнення.

Сутність поняття «соціальна зрілість» розглядається як інтегральна особистісна якість, що включає в себе розуміння соціальних процесів та явищ,

усвідомлення сутності соціальних ролей, здатності до конструктивної взаємодії на основі суспільних норм, цінностей і моральних принципів. Соціальна зрілість старшокласників тлумачиться, як інтегральна особистісна якість, що виявляється через ціннісне та толерантне ставлення до людей, дотримання правил і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, спрямована на розвиток потреби соціально спрямованої поведінки, усвідомлення сутності соціальних ролей, створення продуктивних соціальних взаємозв'язків та ефективної міжособистісної комунікації в процесі спільної діяльності.

Поняття «інклюзивне освітнє середовище» розглянуто як сукупність умов, матеріально-технічних та освітніх ресурсів, а також міжособистісних відносин, які виникають в процесі взаємодії всіх суб'єктів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу.

Встановлено що виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі виявляється як педагогічна взаємодія, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму, що має вагоме значення в інклюзивному освітньому середовищі.

Схарактеризовано та виокремлено такі основні структурні компоненти соціальної зрілості, як інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, до кожного зі структурних компонентів визначено критерії та відповідні показники (когнітивний – значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та її використання у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність; спонукальний – свідоме ставлення до себе та інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до

втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього; регулятивний – цілеспрямованість, готовність діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність; поведінковий – соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правила, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших), рівні вихованості (високий, достатній, низький) соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Визначено стан вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі завдяки сформованому комплексу діагностичних методик і методів, а саме: опитувальник визначення ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини, анкета визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками, експертне опитування педагогічних працівників «Рівень вихованості моральних якостей старшокласників», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тест емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга), картка педагогічних спостережень, тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема.

На основі теоретичного аналізу та експертної оцінки визначено та обґрунтовано педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, а саме врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища, уточнено їх сутнісні ознаки.

Розроблено та обґрунтовано модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, змістовний аспект

якої полягає у вихованні соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до соціальних потреб та вимог педагогічного процесу, з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього середовища, а також потенційних потреб та можливостей суб'єктів виховання.

Забезпечення змісту моделі виховання соціальної зрілості старшокласників реалізувалося через структурні блоки: концептуально-цільовий, методичний, змістовно-практичний, діагностично-результативний. Основні методологічні підходи визначені як особистісно-діяльнісний, аксіологічний та синергетичний. Модель виховання реалізовувалась на підставі принципів гуманізації, демократичності, природовідповідності та створення безпечного освітнього середовища.

На формувальному етапі дослідження перед реалізацією моделі виховання соціальної зрілості старшокласників, проводилась підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників та її апробація.

Для підготовки педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі було розроблено та впроваджено програму «Сприяння розвитку інклюзії». Програма включала в себе опитування педагогічних працівників за допомогою форми «Інклюзивне освітнє середовище для педагога», організацію консультаційних зустрічей для педагогічних працівників та батьків, проведення методичного онлайн-аукціону «Школа досвідчених педагогів», організацію семінарських студій на тему «Інклюзивне освітнє середовище в контексті безбар'єрного простору людини», а також створення майданчиків інклюзивної співпраці «Недаремно ми разом».

Ефективність виховання соціальної зрілості старшокласників була досягнута завдяки змістовно-практичному блоку моделі виховання. Старшокласники брали участь в проєкті «Інклюзивне навчання: практичні кроки», в межах якого були організовані заняття з елементами тренінгу, кожне з яких мало тематичне направлення: «Мистецтво бути собою. Сходінки особистісного зростання», «Особистісна значущість: ефективний воркшоп», «Як керувати негативними емоціями і створювати позитивний настрій»,

«Ліцензія на щастя», «Роль темпераменту в трудовій та навчальній діяльності», «Складаємо чек-лист успіху», в циклі тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» та інтерактивних вправах «Комунікативний дайджест для старшокласників», годинах спілкування «Кожна людина – цілий світ», «Намріяні бажання», вправах на саморозкриття, на пошук особистих автентичних вподобань «Художник малює подорож», «Дерево інтересів», презентаційних вправ «Екран мого успіху», «Мій девіз», в закладах загальної середньої освіти було проведено Благодійну акцію «Позитивні справи кожного дня» до Дня Гідності та Свободи за участю дітей, батьків та воїнів-захисників ЗСУ. Проводились заходи, спрямовані на створення безпечного освітнього середовища задля забезпечення безпечного фізичного простору, підтримку сприятливого психологічного мікроклімату в колективі під час повітряних тривог і небезпеки.

Результати підсумкового етапу експериментально-дослідницької роботи засвідчили суттєві динамічні зміни в ЕГ щодо підвищення рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників, а саме високий рівень вихованості соціальної зрілості виявлено в ЕГ – 27,79%, КГ – 14,56%, достатній рівень мав ЕГ – 56,58%, КГ – 37,57%, показники низького рівня становили ЕГ – 15,63%, КГ – 47,87%.

Дослідженню стану вихованості соціальної зрілості старшокласників в групах дітей, які мають особливі освітні потреби. На підсумковому етапі експерименту виявлена тенденція динаміки зростання рівня виховання соціальної зрілості старшокласників з ООП. Після проведення низки корекційних заходів: високий рівень становив у Г1 – 28,14%, Г2 – 16,67%, достатній рівень Г1 – 53,35%, Г2 – 30,18%, низький рівень Г1 – 19,51%, Г2 – 53,15% респондентів. Динамічні зміни у рівнях виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі Г2 майже відсутні.

Результати експериментально-дослідницької роботи підтвердили ефективність моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Матеріали дослідження, проведеного в рамках дисертаційної роботи, можуть бути використані в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Зокрема, їх можна використовувати при викладанні фахових дисциплін та проведенні спецсемініарів, що спрямовані на підготовку та підвищення кваліфікації майбутніх педагогів закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: виховання, освіта, зрілість, соціальна зрілість, соціальна активність, виховання соціальної зрілості, старшокласники, соціалізація, індивідуалізація, інклюзія, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище.

ABSTRACT

Solntseva O.A. Education of social maturity of high school students in an inclusive educational environment. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for obtaining the degree of Doctor of Philosophy in the field 01 Education / Pedagogy in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences. Odesa Academy of Continuing Education of the Odesa Regional Council, Odesa, 2024.

The thesis substantiates the relevance of the problem of raising the social maturity of high school students in an inclusive educational environment, its connection with scientific programs and topics, defines the object, subject, goal, task, research methods, reveals the scientific novelty, theoretical and practical significance of the obtained results; the theoretical and methodological basis of the study of the problem of raising social maturity, the modern scientific discourse of social-philosophical, psychological, pedagogical and theoretical-methodological foundations of the problem of raising the social maturity of high school students in an inclusive educational environment, the creation of an inclusive educational environment and its influence on the process of education are highlighted; data on the approbation of the results of experimental and research work are given.

Theoretically analyzed, systematized, and summarized the scientific findings of the problems of raising the social maturity of high school students in an inclusive educational environment, clarified the content of the conceptual apparatus of the research, in particular, such concepts as "maturity", "social maturity", "social maturity of high school students", "education of social maturity of high school students" ", "inclusive educational environment". It is determined that the maturity of a person is understood as his certain state, property, characteristic, definition of certain stages and results of development, assessment of achievement.

The essence of the concept of "social maturity" is considered as an integral personal quality, which includes understanding of social processes and phenomena, awareness of the essence of social roles, ability to constructive interaction based on

social norms, values and moral principles. The social maturity of high school students is interpreted as an integral personal quality that manifests itself through a valuable and tolerant attitude towards people, compliance with the rules and norms of behavior accepted in society, aimed at developing the need for socially oriented behavior, awareness of the essence of social roles, the creation of productive social relationships and effective interpersonal communication in the process of joint activity.

The concept of "inclusive educational environment" is considered as a set of conditions, material, technical and educational resources, as well as interpersonal relations that arise in the process of interaction of all subjects of education, taking into account their needs and capabilities, which contribute to the achievement of the goals of the educational process.

It has been established that the education of social maturity of high school students in an inclusive educational environment is manifested as pedagogical interaction, which is a special form of interaction between the subjects of the educational process, which contributes not only to the enrichment of knowledge and skills, but also to the development of empathy, mutual respect, and the education of a harmonious personality capable of building an open and diverse society, which is of great importance in an inclusive educational environment.

The features of the education of social maturity of high school students in an inclusive educational environment are identified, which provide for purposeful pedagogical interaction, which is a special form of interaction between the subjects of the educational process, which contributes not only to the enrichment of knowledge and skills, but also to the development of empathy, mutual respect, and the education of a harmonious personality, capable of building an open and diverse society, which is of great importance in an inclusive educational environment.

The main structural components of social maturity are characterized and distinguished, such as information-cognitive, motivational-value, emotional-volitional, operational-active, criteria and corresponding indicators are defined for each of the structural components (cognitive - the meaning of social phenomena and

events in various spheres of human life , understanding of information and its use in social relations, knowledge about society, awareness of social roles, knowledge about manifestations of social qualities, such as communicative tolerance, social activity, social responsibility, independence; motivational - conscious attitude towards oneself and others, respect for society's values and family, awareness of the importance of moral and ethical norms in social interaction, perception of cultural values, motivation to implement social activity, social responsibility, tolerance and choice of the future; regulative - purposefulness, readiness to act effectively in interaction with society, ability to self-regulate, self-analysis , communicative control, balance, social self-determination, vitality, stress resistance, creative initiative, self-respect, independence; behavioral - social behavior, compliance with social norms, the ability to apply social principles and rules, the implementation of social contacts and social interaction, the presence of social skills of productive communication, the ability to make decisions and bear responsibility for them, tolerant attitude towards others), level of upbringing (high, sufficient , low) of the social maturity of high school students in an inclusive educational environment. The state of upbringing of social maturity of high school students in an inclusive educational environment was determined thanks to the formed complex of diagnostic techniques and methods, namely: a questionnaire for determining the attitude of high school students to the social spheres of human life, a questionnaire for determining the socially important qualities of social maturity by high school students, an expert survey of pedagogical workers "The level of education of moral qualities of high school students ", the "Value orientations" method by M. Rokich, the emotional intelligence test by N. Hall, the "Self-assessment of vitality" questionnaire (a modification of the Forverg questionnaire), the card of pedagogical observations, the "Evaluation of self-control in communication" test by M. Snyder, the "Self-efficacy scale" by R. Schwarzer and M. Jerusalem.

On the basis of theoretical analysis and expert assessment, the pedagogical conditions for raising the social maturity of high school students in an inclusive educational environment were defined and substantiated, namely the consideration of

personal characteristics that determine the development of social maturity, optimization of the acquisition of social experience of high school students, tolerant and value relations of the subjects of an inclusive educational environment, their essential features are clarified. A model for raising the social maturity of high school students in an inclusive educational environment has been developed and substantiated, the content aspect of which is to raise the social maturity of high school students in an inclusive educational environment, in accordance with social needs and requirements of the pedagogical process, taking into account the features of the inclusive educational environment, as well as the potential needs and opportunities of sub objects of education.

Ensuring the content of the model of education of social maturity of high school students was realized through structural blocks: conceptual-target, methodical, substantive-practical, diagnostic-resultative. The main methodological approaches are defined as personal-activity, axiological and synergistic. The education model was implemented on the basis of the principles of humanization, democratization, conformity to nature and the creation of a safe educational environment.

At the formative stage of the research, before the implementation of the model of education of social maturity of high school students, teachers were trained for the education of social maturity of high school students and its approval.

In order to prepare teachers to raise the social maturity of high school students in an inclusive educational environment, the program "Promoting the development of inclusion" was developed and implemented. The program included a survey of teaching staff using the "Inclusive educational environment for a teacher" form, organization of consultation meetings for teaching staff and parents, conducting a methodical online auction "School of Experienced Teachers", organization of seminar studies on the topic "Inclusive educational environment in the context of a barrier-free human space", as well as the creation of platforms for inclusive cooperation "It's not for nothing that we are together".

The effectiveness of education of social maturity of high school students was achieved thanks to the content-practical block of the education model. High school

students participated in the project "Inclusive education: practical steps", within which classes were organized with training elements, each of which had a thematic focus: "The art of being yourself. Steps of personal growth", "Personal significance: an effective workshop", "How to manage negative emotions and create a positive mood", "License for happiness", "The role of temperament in work and educational activities", "Compiling a success checklist", in the cycle training sessions "Conceptosphere of social experience" and interactive exercises "Communicative digest for high school students", hours of communication "Each person is a whole world", "Dreamy desires", exercises for self-disclosure, to find personal authentic preferences "The artist draws a journey", "Tree of interests ", presentation exercises "Screen of my success", "My motto", the charity event "Positive things every day" was held in general secondary education institutions for the Day of Dignity and Freedom with the participation of children, parents and soldiers-defenders of the Armed Forces of Ukraine. Measures aimed at creating a safe educational environment were carried out in order to ensure a safe physical space, support of a favorable psychological microclimate in the team during air threats and dangers. The results of the final stage of the experimental and research work showed significant dynamic changes in EG regarding raising the level of education of social maturity of high school students, namely, a high level of education of social maturity was found in EG - 27.79%, CG - 14.56%, EG had a sufficient level - 56.58%, CG – 37.57%, low-level indicators were EG – 15.63%, CG – 47.87%.

The state of upbringing and social maturity of high school students in groups of children with special educational needs is investigated. At the final stage of the experiment, a trend of growth in the level of education of social maturity of high school students with special needs in the experimental group (G1) after a series of corrective measures was revealed, in contrast to the students of the control group (G2), and is: high level of G1 - 28.14%, G2 - 16.67%, sufficient level of H1 - 53.35%, H2 - 30.18%, low level of H1 - 19.51%, H2 - 53.15% of respondents. Dynamic changes in the levels of education of social maturity of high school students in the inclusive educational environment of the control group are almost absent.

The results of experimental and research work confirmed the effectiveness of the model of education of social maturity of high school students in an inclusive educational environment.

The materials of the research conducted as part of the dissertation work can be used in the educational process of general secondary education institutions. In particular, they can be used when teaching professional disciplines and conducting special seminars aimed at training and improving the qualifications of future teachers of general secondary education institutions.

Key words: education, education, maturity, social maturity, social activity, education of social maturity, high school students, socialization, individualization, inclusion, inclusive education, inclusive educational environment.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових виданнях, що включені до фахових виданнях

України:

1. Солнцева О.А., Ягоднікова В.В. Виховання толерантності учнів як педагогічна проблема. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №8 (13). С. 346–352. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8\(13\)-346-354](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-8(13)-346-354)

2. Солнцева О.А., Ягоднікова В.В. Чинники розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Вісник науки та освіти*. 2023. № 3(9). С.630–645. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3\(9\)-630-644](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-3(9)-630-644)

3. Солнцева О.А. Дослідження вихованості соціальної зрілості старшокласників. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 3 (31). С.1226–1234. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3\(31\)-1226-1234](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2024-3(31)-1226-1234)

Статті у зарубіжних наукових виданнях, які індексуються в накопичувачі бази Web of Science:

4. Babiak O. O., Lyakhova N. A., Okhrimenko I. M., Orlenko I. M., Pavlenko K. M., Solntseva O.A. The Impact of Level of Emotional Intelligence Development in High Schoolers with Intellectual Disabilities on Their Health Status. *Journal of the Polish of Balneology and Physical Association*. 2022. Vol. LXIV, No 2 (168)., P.155–160. (Web of Science). DOI: <https://www.researchgate.net/publication/359047642>

Монографія:

5. Белоусова Р.В., Солнцева О.А. Толерантність як умова інклюзивного освітнього простору Нової української школи. *Освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика: монографія* / Л.К. Задорожна, В.В. Ягоднікова, Г.М. Сагач та ін. / за заг.ред. В.В. Ягоднікової. Одеса, 2021. С. 114–234. URL: <https://dspace.oano.od.ua/server/api/core/bitstreams/3baaf345-3f9e-442b-8e7b-64dcf89e1bfa/content>

Наукова стаття у наукометричному виданні:

6. Солнцева О.А. Психолого-педагогічні аспекти феномену психологічного благополуччя (WELL-BEING) особистості. *Наша школа: науково-практичні студії*. Одеса, 2023. № 3. С. 35–40.

DOI: <https://doi.org/10.61339/2786-6947.2023.3>

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Солнцева О.А. Виховання толерантності в інклюзивному освітньому середовищі. *Південноукраїнські наукові студії*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. студентів та молодих вчених, м. Одеса, 15 грудня 2021р. Одеса, 2021. С. 161–168. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/11602>

8. Солнцева О.А. Теоретичний аналіз поняття «Інклюзивне освітнє середовище». *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті*: матеріали II наук.-практ. конф. здобувачів вищої освіти, м.Одеса, 24 березня 2022р. Одеса, 2022. С. 59–62.

URL: <https://dspace.oano.od.ua/server/api/core/bitstreams/15eb626d-a40c-4c83-9cc8-097f6c128570/content>

9. Солнцева О.А. Інноваційні технології інклюзивного навчання в закладах освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 травня 2020р. Одеса, 2020. С. 112–116.

URL: <https://dspace.oano.od.ua/server/api/core/bitstreams/65523436-e996-47da-8058-a7e008747601/content>

10. Солнцева О.А. Теоретичні підходи та визначення толерантності в педагогічних концепціях. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 14 травня 2021р. Одеса, 2021. С. 76–80.

URL: https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/9324/746960/sitepage_318/files/3_zbirnik_tez.pdf

11. Солнцева О.А. Толерантність як складова соціальної зрілості особистості. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та*

перспективи розвитку: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 травня 2022 р. Одеса, 2022. С.75–58.

URL:https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/11739/633271/sitepage_202/files/broshyura07_06_23.pdf

12. Солнцева О.А. Соціальна зрілість старшокласників як компонент соціалізації особистості. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали міжн. наук.-практ. конф., м. Орхус, Данія, 07 вересня 2022р. Орхус: ГО «ВАДНД», 2022. С. 308–314. DOI: <https://doi.org/10.52058/44>

13. Солнцева О.А. Структурні компоненти соціальної зрілості особистості. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 травня 2023 р. Одеса, 2023. С. 67–72.

URL:https://static.klasnaocinka.com.ua/uploads/editor/11739/633271/sitepage_202/files/broshyura07_06_23.pdf

14. Солнцева О.А. Проблема підготовки педагогів до впровадження інклюзивного навчання. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 11 листопада 2023 р. Одеса, 2023. С.112–188.

URL:<https://drive.google.com/file/d/1S5ZvQtSjsQ9cZAZIHPw8PgNHfiaC7TBG/view?usp=sharing>

15. Солнцева О.А. Самовизначення як компонент соціальної зрілості підлітків. *Теоретичні та практичні модули інклюзії в умовах воєнного стану в Україні*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., м. Одеса, 20 грудня 2023р. Одеса, 2023р. С.35–39.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: методичний посібник. / Н.В. Заварова, О.А. Солнцева, І.М. Орленко, К.М. Павленко. Одеса: Удача, 2020. 248 с.

17. Організація безпечного освітнього простору: координація дій: навчально-методичний посібник / кол. авт.: О. Бальбуза, І. Варє, Н. Заварова, Т. Краснощок, О. Кривоногова, А. Лєскова, І. Орленко, О. Солнцева. Умань: Видавець «Сочинський М.М.», 2023. 190с. С.76–90.

18. Розвиток іноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження нової української школи: зб. наук.-метод. праць. Умань: Сочінський М.М., 2023. 142с. С. 107–119.

URL:<https://dspace.oano.od.ua/items/ab266030-067c-4796-848f-fe7b40cf4aaa/full>

19. Стаємо сильнішими разом: методичний poradnik з використання ресурсів у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни: методичний poradnik. / укладачі: М. Гриньова, Д. Карпенко, О. Солнцева; за заг. ред.: Н. Г. Протасової, В. В. Полторак, Ю. О. Молчанової. Київ, 2023. 165 с.

URL:<https://decide.in.ua/wp-content/uploads/2023/11/stayemo-sylnishymy-razom-poradnyk.pdf>

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ УКРАЇНСЬКОЮ ТА АНГЛІЙСЬКОЮ МОВАМИ.....	2
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	31
1.1.Сутність та структура соціальної зрілості старшокласників.....	31
1.2. Потенціал інклюзивного освітнього середовища в контексті виховання соціальної зрілості старшокласників.....	58
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. СТАН ВИХОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	80
2.1. Критерії, показники та рівні вихованості соціальної зрілості.....	80
2.2. Стан вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.....	88
2.3. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників.....	126
Висновки до другого розділу.....	139
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	141
3.1. Модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.....	141
3.2. Організація та проведення експериментально-дослідницької роботи.....	153
3.3. Аналіз результатів експериментально-дослідницької роботи.....	177
Висновки до третього розділу.....	190
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ.....	221

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ЗЗСО Заклади загальної середньої освіти

ЕГ Експериментальна група

КГ Контрольна група

ООП Особливі освітні потреби

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах розвитку світової спільноти, сучасних викликів і загроз суверенітету й територіальної цілісності України особливої значущості набуває проблема збереження і розвитку людського капіталу. У зв'язку з тим актуалізується питання забезпечення життя і здоров'я людини, зокрема ментального здоров'я, розвиток цінностей особистісного буття, здатності до соціальної адаптації, вміння встановлювати стосунки з іншими людьми та ухвалювати відповідальні рішення.

Зважаючи на те, що найбільш сензитивним періодом інтеграції в суспільство є вік старшокласників, надзвичайно важливою проблемою постає виховання соціальної зрілості саме в цьому віці, що сприятиме їхній ефективній взаємодії з соціальним середовищем, активному включенню в суспільні процеси країни, успішній адаптації до швидкоплинних соціально-економічних умов, усвідомленню соціальних і моральних норм, культурних різноманітностей, розвитку емпатії, толерантності і відповідальності, прагненню до самоствердження і самореалізації.

Тому заклад загальної середньої освіти як соціальний інститут, має забезпечити старшокласників інструментарієм щодо життєвої стратегії розвитку, формуванню соціальних якостей, ціннісної орієнтації, соціальної компетентності, навичок комунікації для їх успішного функціонування в суспільстві, досягнення особистісного благополуччя визначення перспектив розвитку всіх сфер життєдіяльності українського суспільства.

Реалії сьогодення, що виявляються в динамічних змінах усіх аспектів життєдіяльності українського суспільства і кожного українця, особливо процеси внутрішнього переміщення, міграція, кризові стани, дистреси, психологічні травми у здобувачів освіти, які вони отримують під час воєнної російської агресії, проблеми адаптації їх до нових умов життя і навчання потребують активного розвитку інклюзивної освіти. В цьому контексті надзвичайно важливою є проблема виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Нормативним підґрунтям вирішення зазначеної проблеми є Всесвітня декларація про освіту для всіх, Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», Концепції розвитку громадянської освіти в Україні, Концепція розвитку інклюзивної освіти тощо.

Соціально-філософські та теоретико-методологічні засади проблеми соціальної зрілості особистості стали предметом дослідження вітчизняних науковців, а саме О. Борисенко, М. Булатова, І. Орленко, М. Радула, В. Ріжка, Н. Черниш та ін., зарубіжних учених Г. Олпорта, К. Роджерса, Е. Фромма та ін.

Сучасний науковий дискурс активізує науковий пошук щодо різних аспектів соціальної зрілості широкого кола вітчизняних дослідників: М. Букач, Я. Галета, Т. Гущина, Н. Кічук, Т. Комар, М. Лебедик, О. Омельчук, С. Поліщук, Л. Сопівняк, Д. Пріма, Г. Яворська та ін.

Особливості виховання соціальної зрілості здобувачів різного рівня освіти висвітлено в сучасних наукових доробках вчених І. Бежа, І. Данченко, Л. Канішевської, М. Левківського, А. Лякішевої, Т. Потапчук, С. Стрельбицької, М. Школьної, В. Ягоднікової та ін.

Проблеми інклюзивної освіти, створення інклюзивного освітнього середовища та його впливу на процес виховання присвячено праці Г. Беккера, В. Бондар, П. Бурдє Т. Вісковатової, Дж. Девіс, К. Дженкс, Д. Дікової-Фаворської, В. Засенко, Х. Кербо, А. Колупаєвої, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Т. Лормана, Ю. Найди, Д. Пріма, В. Сайлора, Н. Софій, К. Тейлора, Д. Харві, З. Шевців, М. Чайковського та ін.

Однак, незважаючи на чисельні і вагомні наукові здобутки з розв'язання зазначеної проблематики, маємо констатувати, що комплексне дослідження проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі не знайшло належного висвітлення.

Актуальність і важливість дослідження окресленої проблеми підсилюється низкою наявних суперечностей між:

- кардинальними та неупередженими змінами в суспільстві, що актуалізують потребу у вихованні соціальної зрілої особистості та відсутністю науково обґрунтованих методик виховання;
- об'єктивною потребою у вихованні соціальної зрілості старшокласників у сучасних умовах та недостатнім рівнем психолого-педагогічної готовності педагогів до цієї діяльності;
- потребою використання потужного виховного потенціалу інклюзивного освітнього середовища в закладах загальної середньої освіти та недостатністю ефективної реалізації його на практиці.

Актуальність, практична значущість та недостатня дослідженість означеної проблеми, потреба у розв'язанні визначених суперечностей зумовили вибір теми дослідження – **«Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки та освітнього менеджменту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», а саме: «Розвиток та удосконалення професійних та особистісних якостей учасників освітнього процесу» (державний реєстраційний номер 01215U111309). Тему дисертаційного дослідження затверджено на Вченій раді КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол №7 від 28.12.2020р.).

Об'єкт дослідження – процес виховання старшокласників.

Предмет дослідження – модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Відповідно до поставленої мети і були визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз ключових понять дослідження.
2. Проаналізувати потенціал інклюзивного освітнього середовища та його роль у вихованні соціальної зрілості старшокласників.
3. Визначити та обґрунтувати критерії, показники та виявити рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників.
4. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.
5. Розробити та експериментально перевірити ефективність моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: гуманістична теорія розвитку особистості (А. Маслоу, К. Роджерс), ідеї гуманістичних концепцій виховання (І. Бех, А. Бойко, К. Журба, Л. Канішевська, О. Коберник, В. Оржеховська, В. Ягоднікова), положення теорії моделювання (А. Братко, С. Гончаренко), теоретичні аспекти освітнього середовища (Н. Гонтаровська, І. Малишевська, А. Цимбалару), концепції інклюзивної освіти (Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, З. Шевців).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань під час дослідження використано такі методи:

- *теоретичні* – аналіз, синтез, порівняння та систематизація соціологічних, психологічних, педагогічних джерел задля визначення сутності основних понять дисертаційного дослідження, об'єкта, предмета, формулювання завдань, аналіз та узагальнення стану дослідженості проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, синтез та класифікація наукових підходів для обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв та показників виховання соціальної зрілості, їх педагогічних умов та моделі виховання.

- *емпіричні* – педагогічне спостереження, анкетування, тестування, опитування з метою виявлення рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників, готовності педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників, розроблення моделі виховання; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і підсумковий етапи) для перевірки ефективності розробленої моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі;

- *статистичні* – математична статистика (критерій Пірсона χ^2 , значення t-критерія Стюдента), статистична обробка показників, виявлення їх вірогідності та достовірності, що забезпечує кількісний та якісний аналіз емпіричних даних на різних етапах педагогічного експерименту та підтверджує статистичну значущість одержаних результатів.

Експериментальна база дослідження. Експериментально-дослідницька робота проводилась на базі 8 закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Хмельницької, Миколаївської та Одеської областей, з них 6 ліцеїв та 2 заклади загальної середньої освіти, а саме: комунальний заклад «Ліцей №22» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області, комунальний заклад «Ліцей № 40» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області, Миколаївський ліцей ім. Миколи Аркаса, комунальний заклад загальної середньої освіти «Ліцей № 8 Хмельницької міської ради», опорний заклад «Бритівський заклад загальної середньої освіти I-III ст.» Шабівської сільської ради Білгород-Дністровського району Одеської області, заклад загальної середньої освіти №7 м. Білгорода-Дністровський Одеської області, Великомихайлівський опорний ліцей Великомихайлівської селищної ради Роздільнянського району Одеської області, Липецький ліцей Подільської міської ради Подільського району Одеської області.

В експериментально-дослідницькій роботі взяли участь 236 учнів 10-11 класів з інклюзивною формою навчання, 48 педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше визначено та обґрунтовано педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі (врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища);*

– *визначено та схарактеризовано основні структурні компоненти соціальної зрілості: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний;*

– *виокремлено критерії та відповідні показники соціальної зрілості (когнітивний – значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та її використання у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність; спонукальний – свідоме ставлення до себе та інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього; регулятивний – цілеспрямованість, готовність діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність; поведінковий – соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших); рівні вихованості (високий, достатній, низький) соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі;*

– *визначено* особливість виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, яка передбачає цілеспрямовану педагогічну взаємодію, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму;

– *розроблено та обґрунтовано* модель виховання, змістовий аспект якої полягає у вихованні соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до соціальних потреб та вимог педагогічного процесу, з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього середовища, а також потенційних потреб та можливостей суб'єктів виховання;

– *уточнено* сутність понять «зрілість», «соціальна зрілість», «соціальна зрілість старшокласників», «виховання соціальної зрілості старшокласників», «інклюзивне освітнє середовище»;

– *подальшого розвитку* набули положення про роль і можливості інклюзивного освітнього середовища у вихованні соціальної зрілості старшокласників.

Практичне значення одержаних результатів полягало у розробці й упровадженні в практику роботи закладів загальної середньої освіти моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, комплексної методики діагностування рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників, розробленої програми підготовки педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі «Сприяння розвитку інклюзії», розробленого циклу тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду», розроблених інтерактивних вправ «Комунікативний дайджест для старшокласників».

Впровадження результатів дисертаційного дослідження впродовж 2020-2024 рр. здійснювалось в освітній, науковій та методичній діяльності академії через розроблення та включення до освітньої програми здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти навчальної дисципліни «Інклюзивна

освіта», розроблення та включення до навчальних програм тематичних модулів курсів підвищення кваліфікації «Створення інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини» (5 год.), «Особливості застосування універсального дизайну в інклюзивному освітньому середовищі» (5 год.), «Підходи щодо організації освітнього процесу в контексті безбар'єрного простору людини» (5 год.), «Соціалізація дитини в контексті виховання соціальної зрілості» (5 год.), «Соціальна адаптація як складова виховання соціальної зрілості старших підлітків» (5 год.).

Основні положення та висновки дисертації можуть бути використані у практичній діяльності педагогів закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання, для розроблення навчальних посібників із теорії і методики виховання, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка № 173 від 18.04.2024 р.), в освітній процес Молозького ЗЗСУ Мологівської сільської ради Білгород-Дністровського району (довідка № 25 від 29.02.2024 р.), Кілійського закладу загальної середньої освіти № 3 Кілійської міської ради (довідка № 129 від 01.03.2024р.), Чорноморського ліцею № 4 Чорноморської міської ради Одеської області (довідка № 03-07/31 від 01.03.2024р.), Чорноморського ліцею № 7 Чорноморської міської ради Одеської області (довідка № 01-25/50 від 01.03.2024р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. Надані в дисертаційному дослідженні наукові результати отримані автором самостійно. У наукових працях, що подані у списку публікацій за темою, автору належать ключові ідеї щодо теоретичного аналізу різних аспектів виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. У статті «Виховання толерантності учнів як педагогічна проблема» (співавтор В. Ягоднікова) автором проаналізовано сутність поняття «толерантність» й особливості виховання толерантності як інтегративної якості та показника соціальної зрілості особистості. У статті

«Чинники розбудови інклюзивного освітнього середовища» (співавтор В. Ягоднікова) автором здійснено теоретичний аналіз понять «освітнє середовище», «інклюзивне освітнє середовище», визначено та обґрунтовано основні чинники розбудови інклюзивного освітнього середовища. У розділі колективної монографії «Освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика» за темою «Толерантність як умова інклюзивного освітнього простору Нової української школи» (Р. Белоусова) автором проаналізовано основні теоретичні засади визначення толерантності в педагогічних концепціях та особливості створення інклюзивного освітнього середовища, міжнародні документи з прав людини з особливими потребами, стратегічні напрями України щодо впровадження інклюзивної освіти, досліджені рівні готовності педагогічних працівників до впровадження інклюзивної освіти. У методичному посібнику «Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти» (Н.Заварова, І.Орленко, К.Павленко) автором проаналізовані організація та координації інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини, урахування особливих освітніх потреб дітей та особистісно орієнтованого спрямування освітнього процесу. У методичному посібнику «Організація безпечного освітнього простору: координація дій. Соціально-психологічний та педагогічний супровід дітей в умовах кризових ситуацій» (О. Бальбуза, І. Варє, Н. Заварова, Т. Краснощок, О. Кривоногова, А. Лєскова, І.Орленко) автором розкрито соціально-психологічний та педагогічний супровід дітей в умовах кризових ситуацій, важливі аспекти системи спланованих та ретельно організованих заходів освітнього характеру під час бойових дій. У публікації «The Impact of Levels of Emotional Intelligence Development in High Schoolers with Intellectual Disabilities on Their Health Status» (О. Бабяк, І. Охріменко, Н. Ляхова, І. Орленко, К. Павленко) автором обґрунтовано особливості розвитку емоційного інтелекту старшокласників, які мають статус дітей з особливими освітніми потребами, виявлено рівні розвитку емоційного інтелекту у старшокласників з особливими освітніми потребами та визначені труднощі, які впливають на їх взаємодію в соціумі. У методичному

пораднику з використання ресурсів у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни (М. Гриньова, Д. Карпенко) автором висвітлені психологічні та педагогічні аспекти інтеграції в дитячу спільноту дітей, які опинилися в умовах війни, особливості впливу екстремальних ситуацій на особистість дитини та дорослого.

Апробація матеріалів дисертації. Основні результати дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на наукових, науково-практичних конференціях, наукових студіях, круглих столах, онлайн-інтенсивах, марафонах, а саме:

– *міжнародних*: «Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку» (Орхус, 2022), «Інклюзивна освіта в світі трансформацій» (Линц, 2022), «Well-being та адаптація учнів до реалій сьогодення» (Брно, 2023), «Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика» (Одеса, 2023);

– *всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2020-2023), «Південноукраїнські наукові студії» (Одеса, 2021), Всеукраїнському онлайн-інтенсиві «Універсальний дизайн безпечного освітнього середовища: стратегія розвитку» (Кіровоград, 2021), «Безбар'єрність в освіті: практичні аспекти та перспективи» (Умань, 2022), «Теоретичні та практичні модули інклюзії в умовах воєнного стану в Україні» (Одеса, 2023), Всеукраїнському марафоні: «Практичні кейси: освітній менеджмент та управління, психолого-педагогічна підтримка, інклюзивний підхід» (Київ, 2023);

– *регіональних*: науково-практична конференція здобувачів вищої освіти та молодих науковців «Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті» (2021-2023), круглому столі «Історія становлення та перспективи розвитку освіти в Одеській області» (м. Одеса, 2021), онлайн-форумі «Креативні вчителі: стратегії успіху» (Одеса, 2022), науковій літній школі «Методологічна культура наукового зростання дослідника» (Одеса, 2023).

Основні положення дисертаційного дослідження обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту та щорічних звітних конференціях науковців КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» впродовж 2020-2024 років.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 19 публікацій (7 – у співавторстві), із них: 4 статі відображають основні наукові результати (3 фахові статті, 1 наукометрична стаття Web of Science), 11 – апробаційного характеру, 4 – додатково відображають результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, один з яких містить 2 підрозділи, два з яких містять по 3 підрозділи, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (261 назв, з них 31 – іноземною мовою), 17 додатків на 58 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 280 сторінка, з них 177 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць та 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Сутність та структура соціальної зрілості старшокласників

Необхідність вивчення проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі потребує аналізу ключових понять «зрілість», «соціальна зрілість».

Аналіз довідкової літератури та наукових доробок свідчить, що поняття «зрілість» ґрунтується на теоретичних підходах різних галузей знань.

Отже, згідно з Великим тлумачним словником сучасної української мови, зрілість визначається як «стан організму, коли він досягає повного розвитку, або високого рівня досконалості та майстерності» [29, с. 108].

В Енциклопедії сучасної України зрілість тлумачиться як сукупний стан високого рівня розвитку фізіологічних, інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних характеристик людини [60].

Отже, у довідниках зрілість трактується як якісний стан розвитку людини в біологічному та соціальному контексті.

У рамках дослідження теоретичних основ зазначеної проблеми зауважимо, що поняття соціальна зрілості людини співвідноситься зі становленням її як особистості та розглядається як базовий науковий термін, зокрема:

- з позиції філософії зрілість розглядається як складна система зі специфічним режимом функціонування та розвитку, з власним режимом внутрішньою оптимальністю, функціонування якої забезпечується не лише орієнтацією на розвиток особистості, появою й накопиченням нових стратегічних можливостей та орієнтацією на розвиток особистості, а й виявом

себе як прояв цілісності та організованості, що є важливим фактором подальшого розвитку особистості [25];

- у філософській антропології це поняття визначається як стійкість системи особистості, її внутрішня детермінація поведінки, яка забезпечується домінуючою метою життя, що набуває форми достатньо визначеного сенсу життя, який цементує всю систему цінностей і цілісності особистості [16];

- у площині біології і медицини зрілість є комплексом зовнішніх ознак (пропорції тіла, стан кісток черепа, статеві ознаки тощо), які забезпечують якісне функціонування організму людини у довколишньому середовищі [121];

- у соціології означене поняття тлумачиться як віковий етап життя людини та її соціалізації й конкретизується через комплекс соціально значимих якостей: здатності усвідомлювати себе в суспільстві, розуміти становище, яке має в ньому, самостійно визначати для себе цілі, вибудовувати маршрути для їх досягнення [38]; комплекс зовнішніх соціальних ознак, що забезпечує функціонування людини у зовнішньому середовищі: досягнення людиною певного віку, отримання комплексу громадянських прав і обов'язків, завершення освіти, матеріальна незалежність, готовність приймати рішення про шлюб, утримувати й виховувати дітей тощо [186];

- в аспекті психології зрілість – це сформованість пропріатичних функцій або інтегративних аспектів самості, свободи, що виражається у відповідальному самовизначенні, проактивності або цілеспрямованості, цільної філософії життя або світогляді, які засновані на певній системі цінностей [205]; виявлення самоактуалізації, власної індивідуальності, унікальності [118; 212]; період життєвого шляху людини, що виявляється у досягненні стійкого соціального стану, має значні професійні досягнення й сформовану систему ціннісних орієнтирів [10; 11; 30; 31; 106]; психологічні механізми, що детермінують особистісну зрілість як процес, інтенційність, як активне самовизначення, когерентність, як уміння самому собі поради, рефлексія, як

уміння людини давати собі самій звіт стосовно своїх дій, думок, прегнантність, як прагнення до врівноваженості, впорядкованості, завершеності [125; 163];

- у педагогіці поняття «зрілість» використовується в контексті певної характеристики ступеня самовизначення підростаючого покоління [4; 66; 72; 83; 106]; рівень сформованості установок, знань, умінь й етичних якостей, достатній для добровільного, вмілого й відповідального виконання всієї сукупності виконання соціальних ролей [59; 69]; суб'єктно-об'єктна категорія, що розкриває взаємодію між особистим життєвим досвідом та природними ресурсами зростаючої людини, а також об'єктивні закономірності її розвитку, результати виховання, це взаємодія соціально-педагогічного середовища, яка породжує соціально-педагогічний результат в процесі розвитку та дорослішання особистості, кульмінація цього процесу настає на перетині двох різнорідних процесів: вікової психофізіологічної зрілості, коли переважають онтогенетичні закономірності, і освітньої зрілості, коли переважають соціокультурні закономірності розвитку, як інтегральна якість та показник підвищення людського розвитку в освітньому середовищі (соціально-педагогічне) [155, с. 13].

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що з позиції різних галузей наукових досліджень зрілість тлумачиться як біологічний показник, який забезпечує функціонування організму людини в зовнішньому середовищі та представляє складну систему розвитку особистості. Тобто, зрілість можна розглядати як особливий стан якісного оптимального розвитку особистості, який цілісно вдосконалює її діяльність і сприяє подальшому розвитку.

Однак соціальні науки трактують зрілість як етап життєвого шляху, де основний акцент робиться на стійкості соціального стану, професійних досягненнях та сформованій системі ціннісних орієнтацій [171]. З позиції природничих наук, зрілість розглядається як комплексний процес, який включає в себе не лише фізіологічні аспекти, а й соціальні, емоційні та інтелектуальні складові [164].

Аналізуючи сутність поняття «зрілість», варто відзначити, що зрілість проявляється в усвідомленні себе як суб'єкта власного життя, здатністю здійснювати соціально важливі дії, наявністю стійких ціннісних орієнтацій, почуття відповідальності, психологічній близькості з іншими людьми [218, с. 57]. Вона виявляється у різних видах культури через соціальне самовизначення, активність і міру відповідального ставлення до намічених цілей, характер та якість планування їх досягнення. Необхідним елементом змісту зрілості людини та ланкою в детермінації її реальних дій і вчинків у сфері праці, пізнання і спілкування є ціннісна спрямованість особистості [30; 31; 109].

Фундатор теорії соціально-психологічної зрілості Р. Зелман трактує зрілість як здатність особистості розуміти і приймати точку зору інших, тобто як взаємність поглядів, зіставленість позицій, здатність співвідносити свої думки, переживання і бажання з думками, переживаннями і бажаннями інших людей, а незрілість – як егоцентричність, нездатність подивитися на ситуацію і себе з позиції іншої людини [235].

Відтак, зрілість людини визначається розвиненням почуттям відповідальності, бажанні дбати про інших людей, змога до активної участі в житті суспільства, до ефективного використання своїх знань і здібностей. Також вона проявляється у здатності до психологічної близькості з іншими людьми та у спроможності конструктивно вирішувати різноманітні життєві проблеми на шляху до повноцінної самореалізації та самовизначення.

Зважаючи на вищезазначене, доходимо висновку, що зрілість є міждисциплінарним поняттям, розглядається з різних позицій, що визначає це поняття багатозначним і багатоаспектним. Проте, зрілість стосовно людини визначається як її певний стан, властивість, характеристика процесу, визначення певних етапів, результат розвитку, оцінка досягнення.

Щодо хронологічних рамок зрілості, то зауважимо, що в довідкових і наукових джерелах зазначено, що ці межі є умовними, визначаються, переважно, від завершення юності до початку старіння. Відомі спроби

розподілу зрілості на стадії: молодість, розквіт, власне зрілість [60]. Втім, науковці між хронологічним віком і зрілістю людини не вбачають прямої залежності. Наукові розвідки доводять, що відповідаючи інтелектуально і соціально своєму віку, індивід водночас може характеризуватися низьким рівнем особистісної зрілості (С.Кові [234], Г.Олпорт [232], Е.Фромм [239], А. Хорні [244], К. Юнг [246] та ін.).

Отже, у загальному розумінні зрілість людини розглядаємо вслід за М. Школьною як комбінацію індивідуального та соціального самовизначення, а також усвідомлення своєї індивідуальності та цінностей, вміння взаємодіяти з іншими людьми у різних сферах життя, включаючи особисті, професійні та соціальні відносини [220, с. 98].

Аналіз сучасного наукового дискурсу виявив значний інтерес науковців до різних аспектів зрілості особистості. Так, в залежності від змістового наповнення дослідницькі позиції визначають особистісну зрілість людини (М. Боришевський [19], З. Мірошник [118], Л. Потапчук [148], О. Штепа [223]), соціальну (Я. Галета [37], Л. Канішевська [81], О. Михайлов [120], В. Радул [155], М. Школьна [220], В. Ягоднікова [227]), психологічну (Н. Антонова [4], О. Кононенко [92], Л. Рибачук [4], Х. Шишкіна [218]), професійну (Л. Камєнєва [83], Т. Комар [90], А.Черкашин [211]), особистісно-професійну (Т. Хмуринська [204], В. Цина [207], Г. Яворська [225]) та ін.

Відповідно до предмету нашого дослідження зосередимо увагу на феномені «соціальна зрілість», проаналізуємо зміст і сутність цього поняття.

У довідкових джерелах соціальна зрілість тлумачиться як результат розвитку людини в процесі засвоєння соціально значущих цінностей та самозміни з метою долучення до соціокультурних цінностей і норм в умовах конкретного суспільства [60]. Тобто соціальна зрілість розглядається як результат соціалізації.

Досліджуючи виховання соціальної зрілості в площині аксіологічного підходу В. Ягоднікова дійшла висновку про існування двох ключових підходів до визначення цього феномену, що відрізняються різними науковими

позиціями, традиції яких склались за кордоном та в українській науці [229]. Так, перший підхід розглядає соціальну зрілість з позиції інтрапсихічних умов суб'єктивних переживань людини (А. Адлер [231], К. Роджерс [254], К. Юнг [247] та ін.).

В теорії особистості А. Адлера поняття соціальної зрілості розглядається через призму інтрапсихічних умов існування та розвитку особистості. Кожна особистість, за визначенням вченого, вільно створює свій життєвий шлях, який визначається відповідальністю за прийняття рішень, сформованими моделями поведінки, життєвими позиціями людини, що сприяє розвитку соціальних інтересів, надає можливість самовизначитись [231].

К. Роджерс пильну увагу приділяв концепції самості і переживанням особистості, пов'язаними з «Я-концепцією». За вислідами К. Роджерса, з психологічної точки зору, організм є центром всього досвіду переживань людини. Досвід переживань охоплює все, що потенційно доступне для усвідомлення та відбувається у внутрішній системі організму в кожний момент. Вся сукупність цих переживань формує феноменальне поле індивідуальної системи орієнтації людини. На думку автора теорії «Я-концепції», особистість в процесі розвитку стає більш соціально сприятливою, виникає потреба у позитивній увазі, створенні власної системи цінностей соціально зрілої особистості, зосереджуючи увагу на унікальності життєвого досвіду особистості, її самоактуалізації [254].

За визначенням К. Юнга суб'єктивні переживання людини сприяють прогресивному характеру розвитку особистості, метою якого є самореалізація, яка передбачає досягнення максимальної повноти цілісної особистості. Тобто соціальну зрілість науковець розглядав як активний процес становлення та розвитку людини [247].

Другий підхід розглядає соціальну зрілість з позиції соціальної значущості для суспільства, акцентуючись на соціальних властивостях, цінностях, процесах, умовах розвитку і становлення особистості (І. Бех [9; 10], Л. Канішевська [81], В. Радул [155], Л. Потапчук [148] та ін.).

Слушними для нашого дослідження є висновки В. Радула, який, досліджуючи соціальну зрілість молодого вчителя, трактує це поняття як системну якість цілісного розвитку особистості, що характеризується такими критеріями і показниками: соціальна активність (формування та розвиток ініціативи; виявлення наполегливості щодо досягнення особистісно та соціально значущої мети; прагнення до самореалізації; бажання бути корисним); соціальне самовизначення (розвиток мотивації та бажання щодо оволодіння фахом; уміння застосовувати набуті знання в різноманітних видах діяльності; здатність реально оцінювати свої можливості; прагнення до особистісної реалізації); соціальна відповідальність (спроможність дотримуватися норми поведінки; відповідальність за дії та вчинки; прагнення досконало оволодіти знаннями; вияв ділових якостей у взаємостосунках з іншими). Дослідник, у зміст соціальної зрілості включає «активну життєву та громадянську позиції, досягнення єдності виховання та самовиховання, прагнення самої особистості до якомога швидшого досягнення соціальної зрілості» [155, с. 146]. Зважаючи на те, що соціальна зрілість розглядається як результат соціалізації, на думку науковця вона, «являє собою процес розкриття та розвитку потенційних можливостей особистості та гарантує сформованість таких якостей індивіда, що мають суттєвий вплив на саморегуляцію його поведінки та соціальні відносини» [155, с.38]. Саме взаємозв'язок самореалізації та соціальної відповідальності складають, як вважає вчений, модель соціальної зрілості.

Досліджуючи проблему виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів, Л. Канішевська [81, с.86] висвітлює феномен «соціальна зрілість» як комплексну особистісну характеристику. Вона проявляється у сформованості соціальних установок, спрямованих на втілення суспільних норм і цінностей, а також у вияві соціальних якостей під час виконання різноманітних соціальних ролей. Це дозволяє особистості компетентно діяти в усіх сферах життєдіяльності.

Розкриваючи сутність соціальної зрілості Л. Канішевська визначила її структуру, яка охоплює три компоненти. Перший з них – когнітивний – охоплює розуміння соціальної дійсності, знання про соціальні якості та ролі, що відповідають суспільним нормам. Цей компонент забезпечує засвоєння соціального досвіду та формування основних соціальних ролей. Другий компонент – емоційно-ціннісний – відображає розвиток соціально значущих мотивів та ціннісних орієнтацій. Це включає готовність до самовизначення та усвідомленого виявлення власної позиції в складних ситуаціях. Третій компонент – поведінково-діяльнісний – виявляється в застосуванні знань та вмінь у соціальній поведінці та взаємодії з іншими людьми. Він забезпечує дотримання соціальних норм, виконання соціальних ролей та розвиток соціальних якостей, таких як відповідальність, активність, толерантність та солідарність [80; 81].

Дослідниця стверджує що соціальна зрілість як невід’ємна властивість особистості розвивається в процесі соціальної взаємодії протягом життя людини та виникає на основі рефлексії діяльності та відповідальності за події, що відбуваються у її житті [81].

На думку Л. Потапчук, соціальна зрілість і умови її розвитку є виразниками активної життєвої позиції особистості. Дослідниця розглядає данну проблематику в умовах вищого професійного училища, як якісний рівень розвитку особистості учнів, який забезпечує їх активну участь у різних видів життєдіяльності та сприяє їх інтенсивному соціально – професійному становленню та виокремила ціннісно – орієнтаційний, рефлексивно – когнітивний, особистісно – самооцінний структурні компоненти соціальної зрілості [148, с. 85].

На думку Я. Галети, соціальна зрілість особистості є одночасно процесом і результатом впливу сукупності суспільних відносин на особистість. Цей вплив сприяє становленню основних рис особистості, які належним чином відображають сутність суспільних думок та переконань [37, с.30]. Дослідник розглядає цей феномен не тільки як результат, а й як процес, який відбувається

у суспільних відносинах. Однак перевагу віддає зовнішньому впливу, а не активності особистості, оскільки визначає її як об'єкт цього процесу, в якій під впливом відбувається становлення основних властивостей особистості.

Огляд сучасних наукових доробок засвідчив, що соціальна зрілість розглядається у контексті гуманістичних традицій в педагогіці, яка ґрунтується на принципах дитиноцентризму, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, активності, самостійності, гнучкості, ініціативності тощо. Тому нам імпонує наукова позиція М. Шкільної, яка досліджуючи сутність поняття «соціальна зрілість» у педагогіці зазначає, що це поняття розглядається як «сукупність властивостей особистості, яких вона набуває в процесі оволодіння соціальним досвідом; здатністю конструювати власний внутрішній світ, орієнтуватись у світі цінностей, норм, правил» [221].

В Енциклопедії освіти соціальна зрілість трактується як «інтегративна властивість особистості, що виявляється у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей; здатності до професійної самореалізації; оволодіння комплексом основних соціальних ролей, що надає можливість особистості компетентісно діяти в усіх сферах життєдіяльності людини» [61, с. 936]. Однак, характеризується цей феномен як рівень сформованості установок, знань, умінь та етичних якостей, достатній для добровільного, вмілого та відповідального виконання всієї сукупності соціальних ролей, притаманних дорослій людині [61, с. 936].

Зауважимо, що такий підхід до розуміння соціальної зрілості звужує вікові рамки, вважаємо, що вона є функцією лише одного віку, її сформованість і прояви залежать від умов, у яких виховується дитина. Тому вже старшокласники відрізняються достатньою соціальною зрілістю, у той час як деякі дорослі у своїх поглядах і установках щодо важливих аспектів людських відносин залишаються дітьми.

Наша позиція підкріплюється висновками Л. Канішевської. Дослідниця вважає, що «в різні періоди життя людини соціальна зрілість може мати різну

спрямованість. Зниження соціальної зрілості, зазначає дослідниця, не означає її деградацію як особистості, а свідчить, насамперед, про зміну її світоглядних позицій, характер включення в систему суспільних зв'язків і відносин, соціальної активності [81, с. 127].

Аналогічної позиції дотримується М. Школьна, яка стверджує, що рівень соціальної зрілості особистості не визначається лише віковими параметрами, а формування і вияв цієї якості залежать від умов, в яких розвивається і виховується особистість. Такий підхід вказує на важливість соціального середовища, виховання та впливу зовнішніх факторів на розвиток соціальної зрілості [221, с. 68].

Дослідник Я. Галета зазначає, що молоді люди можуть виявляти значну соціальну зрілість у своїх діях та рішеннях, тоді як деякі люди похилого віку можуть залишатися в певних аспектах свого життя на рівні дітей [37]. Це підкреслює важливість врахування індивідуальних особливостей кожної особистості при оцінці її соціальної зрілості. Вік може бути лише одним з численних факторів, що впливають на цей процес. Тобто вікові норми не визначають рівня розвитку соціальної зрілості особистості. Сформованість та прояви цієї якості можуть бути результатом умов, в яких особистість зростає і виховується.

За результатами дослідження І. Данченко запропонувала авторське бачення поняття соціальної зрілості студентів як інтегративну якість, яка формується з глибоких знань про соціальні процеси та соціально значущі якості, такі як самостійність, соціальна активність, відповідальність, толерантність, асертивність та громадянськість. Ця якість, вважає дослідниця, формується в освітньому процесі закладів вищої освіти і проявляється через усвідомлення суспільних норм і цінностей, вміння будувати продуктивні соціальні відносини, ціннісне ставлення до соціальної дійсності, а також розвиток потреби в соціально доцільній поведінці [47].

Відтак, за науковими вислідами соціальна зрілість особистості визначається як поняття, яке розкриває одне з головних досягнень процесів

навчання і виховання, яке відбувається в середовищі закладу освіти, родині, соціальному оточенні, соціуму в цілому.

Аналізуючи результати наукових розвідок з проблематики дослідження нашу увагу привернули висновки Л. Орбан-Лембрик, яка зазначила, що соціальна зрілість проявляється у політичній, громадській, естетичній та моральних сферах. На думку дослідниці цей феномен характеризується потребою в турботі про інших, в активній участі у суспільному житті, наявності соціального інтелекту, почутті відповідальності, ефективному використанні своїх здібностей, знаннях та добре знаної інформації, у здатності вирішення життєвих ситуацій та проблем для самореалізації [132].

Автор шкали соціальної зрілості Є. Долл розглядає це поняття через рівень особистісної незалежності та відповідальності [236]. Особиста незалежність виражає здатність особи до самостійного ухвалення рішень та управління своїми справами та соціальними відносинами. Соціальна відповідальність включає відповідальність перед самим собою, перед іншими та перед суспільством. За Є. Долом, наявність у особистості соціальної відповідальності свідчить про досягнення нею періоду соціальної зрілості та включення в суспільні відносини як цілісної саморегульованої системи. Соціальна відповідальність особистості, у свою чергу, є якісною характеристикою розвитку особистості, що передбачає диспозицію своїх дій та вчинків із вимогами соціального оточення [236].

На думку Е. Грінбергера [241], найбільш притаманними якостями соціальної зрілості особистості є активна соціальна позиція, опанування соціальних ролей, рефлексія, емпатія, соціальна відповідальність, самостійність, як здатність до втілення власних і суспільних цілей, особистісний внесок у створення добробуту функціонування суспільства та реалізації його цілей. Дослідник виокремив три базові моделі (компоненти) соціальної зрілості, а саме біологічну, соціальну та психологічну. Отже, біологічна модель спрямована на виживання організму, соціальна модель зорієнтована на збагачення, будівництво та збереження соціальної системи, у

якій особистість зростає, психологічна модель підкреслює значення кінцевого персонального результату соціальної зрілості [241].

Досліджуючи соціальну зрілість особистості О. Михайлов вважає, що стержньовою характеристикою цього феномена є її самовизначення «стосовно до її соціальної активності й громадської зрілості та виступає відносно них самостійним функціонально-процесуальним ядром, яке володіє здатністю попереджати реальну поведінку особистості та організовувати її» [120, с.132].

М. Лебедик визначає соціальну зрілість особистості як систему взаємозв'язку її проявів у суспільній діяльності, спілкуванні та усвідомленні навчання, а також у соціальній активності, відповідальності та самовизначенні [105]. Він вважає, що соціальна зрілість особистості проявляється в діяльності та характеризується відповідальністю і соціальною активністю [105, с. 156].

Аналізуючи проблему, що розглядається, нам імпонує наукова позиція О. Муковіза та С. Стрельдицької, які досліджуючи соціальну зрілість особистості в площині демократичного лідерства акцентуються на таких характеристиках цього поняття, як соціальна активність, відповідальність і самовизначення. Науковці дійшли висновку, що соціальна зрілість дійсно виступає як ключовий фактор здатності до демократичного лідерства. Вона є об'єднуючим ланцюгом, де акцент робиться на взаємодії особистості з соціумом. Це включає в себе вміння слухати, розуміти і враховувати потреби та перспективи інших, а також здатність сприймати критику та приймати конструктивні рішення для досягнення спільних цілей [79; 188].

Отже, соціальна зрілість тлумачиться як стала риса особистості, що виявляється в її цілісності, соціально-орієнтованій поведінці в усіх аспектах діяльності людини. Це особистість, яка має стійку єдність особистісних рис і ціннісних орієнтацій, і може правильно сприймати як себе, так і інших людей, усвідомлює свої власні потреби та цілі, а також вміння ефективно взаємодіяти з навколишнім середовищем.

М. Школьна визначає соціальну зрілість як складну характерну ознаку особистості, що проявляється у декількох аспектах. По-перше, це

сформованість соціальних настановлень та цінностей, які відображаються у ставленні до соціальних норм і інших людей. Крім того, це якісне оволодіння основними соціальними ролями та прояв соціальних якостей, таких як самостійність, соціальна активність та відповідальність [220].

У структурі соціальної зрілості студентів М. Школьна виділяє кілька компонентів, а саме когнітивний компонент, який передбачає знання студентів про суспільство, соціальні норми та цінності, а також розуміння основних соціальних ролей. Емоційно-ціннісний компонент включає емоції, цінності та мотиви, що визначають орієнтацію соціальної поведінки, а також прояв самостійності та відповідальності. Поведінковий компонент характеризується досвідом виявлення знань і ставлень у соціальній поведінці та умінням будувати продуктивні відносини з іншими людьми. Крім того, важливим елементом є рефлексивний компонент, що відображає здатність до самоаналізу та рефлексії, а також аналізу соціальних явищ з особистої та суспільної перспективи. [221, с. 81-118].

Відтак, в результаті аналізу наукового здобуття можна виділити основні ознаки соціально зрілої особистості. Ці ознаки включають почуття зобов'язаність перед суспільством за свої дії та вчинки, спроможність до активної участі в житті суспільства, проявляючи ініціативу та залучаючись до спільних справ, толерантність до різних поглядів та культур, уміння розуміти та приймати різноманітність, психологічна сумісність з іншими людьми, здатність до емпатії та співчуття, активне сприйняття себе і світу навколо, виявлення креативності у вирішенні завдань і проблем, усвідомлення себе як суб'єкта особистого життя та здатність ефективно використовувати свої знання та досвід, існування стійкої єдності особистісних рис та ціннісних орієнтацій, що дозволяє особі діяти відповідно до своїх переконань та цінностей, здатність до конструктивного вирішення життєвих проблем, що полягає у знаходженні раціональних і ефективних шляхів подолання труднощів.

З позиції аналізу вищезазначених науковців соціальна зрілість є складним соціально-психологічним явищем, яке відображає розвиток та виховання її

певних соціальних якостей і властивостей, соціальних норм, цінностей, ідеалів як суб'єкта суспільної взаємодії. Феномен «соціальна зрілість» розглядається дослідниками як комплекс базових соціальних якостей, який визначається контекстом соціального середовища, виявляється в активній участі в соціумі, відповідальному ставленні до своїх дій та вчинків, а також у здатності адаптуватися до вимог суспільства та виявляти етичні та моральні принципи у власному житті [27; 207; 253]. Ця інтегративна властивість особистості проявляється у формуванні соціальних навичок, спрямованих на реалізацію соціальних цінностей та моделей поведінки, а також у вияві різних аспектів соціальних рис.

У наукових розвідках проблема виховання соціальної зрілості спрямовує на важливість самостійності людини у прийнятті рішень та здійсненні вчинків, а також на її відповідальність як за себе, так і за суспільство, в якому вона живе. Соціальна зрілість особистості в значній мірі проявляється в культурі особистісного прагнення, проявляється мірою відповідальності до поставленої мети, а також характером та якістю планування для досягнення цієї мети. Таким чином, соціальна зрілість охоплює широку палітру особистісних якостей та громадських почуттів, таких як об'єктивне бачення світу, перспективне планування майбутнього життя.

Отже, на підставі здійсненого теоретичного аналізу уточнюємо поняття «соціальна зрілість» як інтегральну особистісну якість, що включає в себе розуміння соціальних процесів та явищ, усвідомлення сутності соціальних ролей, здатності до конструктивної взаємодії на основі суспільних норм, цінностей і моральних принципів.

В контексті нашого дослідження необхідним є розглянути особливості виховання соціальної зрілості старшокласників. Важливими вислідами сучасних досліджень та їх практичного втілення є переконливе розуміння того що виховання соціальної зрілості старшокласників 10–11 класів можливо завдяки вивченню вікових та особистісних складових цього феномену, оскільки

вони впливають на становлення особистості старшокласників та вимагають від системи освіти нових підходів виховання.

Стосовно розуміння вікових особливостей старшокласників слід зазначити, що на теперішній час у науковій літературі є багато визначень різних аспектів віку. У наукових джерелах можна знайти різні точки зору щодо поняття вікового періоду зазначеної категорії учнів. Певна когорта вчених вважає що старшокласників можна віднести до підліткового віку, інші дослідники переконані що це віковий період ранньої юності [26; 32; 125; 194].

В нашому дослідженні ми акцентуємо увагу саме на старшому підлітковому віці до якого належать старшокласники та дотримуємося періодизації академіка І. Беха, згідно з якою молодший шкільний вік охоплює період 6–10 років, підлітковий вік розглядається у межах 11–15 років та юнацький, або старший підлітковий вік 16–17 років. Тому зважаючи на наукові дослідження вікової періодизації старшокласників та проаналізувавши психосоціальну періодизацію підліткового та юнацького віку будемо вважати вік старшокласників періодом до юності (15–17 років), а саме старший підлітковий вік. Академік І. Бех зазначає, що у старшому підлітковому віці відбувається зміна референтних орієнтацій, і головною стає система взаємин між старшим підлітком та його ровесниками й нивелюється значення взаємин з дорослими [11, с. 36-47].

Особистісний розвиток в період підліткового віку є першою віковою сходинкою переходу від дитинства до зрілості. Якісні зміни, що відбуваються в інтелектуальній, поведінковій та емоційній сферах особистості підлітка породжують новий рівень його самосвідомості, потребу у самоствердженні та спілкуванні [138].

Старший підлітковий вік – важлива й за багатьма ознаками визначальна фаза життєвого циклу людини: у цей період трансформуються набуті нею ставлення до світу і до самої себе, розвиваються процеси самосвідомості, самопізнання і самовизначення, що насамкінець формують ту життєву позицію, з якою вона входить у доросле життя. Підґрунтям психологічних і фізіологічних особливостей підліткового віку є розуміння терміну «підліток»,

який описує особистість у перехідному віці від дитинства до юності. Термін «підлітковий» (adolescence) походить від латинського слова «adolescere», яке означає «зростати, дорослішати [23, с.341].

Отже, старші підлітки є особливою демографічною групою, яка значно відрізняється як від дітей, так і від дорослих, і має свої власні характеристики та потреби у різних аспектах життя. Останнє зумовлено тим, що молодий організм швидко змінюється, а сам процес його дорослішання супроводжується соціальними й особистісними, зокрема, фізіологічними та психологічними проблемами.

Цінними для нашого дослідження є висновки наукових студій Е. Еріксона [238], Ж. Піаже [259] та Л. Колберга [249], які довели, що в старшому підлітковому віці закладаються основи соціальної та психологічної зрілості, які є опорою для виховання особистісної зрілості. Тобто в цьому віці розвиваються саме ті інтегративні якості, які виступають складниками соціальної зрілості особистості. У цей віковий період, на думку дослідників, властиві міркування щодо набуття моральних якостей. У цьому віці усвідомлюються моральні рішення, наприклад, щодо слугування державі, повазі до традицій старших поколінь, допомозі близьким, товаришам, старшим, дотриманні цінностей і норм суспільства, що характеризує особистість як зрілого члена суспільства.

Аналіз наукових джерел свідчить, що старший підлітковий вік є періодом вироблення системи стійких поглядів на довколишній світ, своє місце в ньому, а також як особистісне ціннісне самовизначення та характеризується багатьма особливостями, які охоплюють усі рівні й аспекти психічного розвитку; серед них ускладнення спілкування з дорослими, емоційна нестабільність, неадекватна самооцінка, знижений рівень самоконтролю тощо, а інтимні переживання підлітка так чи інакше пов'язані з пошуком себе, із пізнанням своїх здібностей і можливостей, із прагненням дізнатися, як його оцінює оточення, із постійним перебиранням на себе різних ролей дорослих та гострою потребою у формуванні власного образу «Я» [155, с. 51].

Так, у період підліткового віку важливим етапом у педагогічній взаємодії, на думку І. Булах, є формування почуття дорослості та усвідомлення підлітком свого права на оволодіння раніше недоступними способами життя, що ймовірно може призвести до конфліктів з оточуючими, насамперед з батьками, стосовно проголошуваних підлітком норм, а також до збільшення кількості проявів реакції емансипації, тобто прагнення позбутися опіки батьків [26]. Для педагогів важливо враховувати ці етапи взаємодії з учнями, сприяючи пошуку їх власної ідентичності та вирішенню конфліктів у конструктивний спосіб.

Відчуваючи себе людиною рівнозначною дорослому, старший підліток очікує відповідного ставлення до себе. Потреба в самостійності, яка домінує під час попереднього періоду, трансформується в потребу в самоствердженні: підліток втілює своє почуття дорослості, часто порушуючи усталеність стосунків з людьми, що його оточують. У цей час відбувається інтенсивне становлення ідентичності (від лат. *identicus* – однаковий) – характеристики самосвідомості, пов'язаної з відчуттям стабільності свого «Я» [11, с. 149; 55].

К. Ушинський визначає підлітковий період як вирішальний у житті людини, бо в ньому закладається фундамент ціннісних орієнтацій підлітків, вимальовується проекція головних напрямів пошуку самореалізації на інших вікових етапах. При цьому важливим є формування почуття власної гідності підлітка, інтенсивного розвитку ідентифікації себе як особи певної статі з характерними потребами, мотивами, ціннісними орієнтаціями та відповідними формами поведінки [200].

Важливою, на нашу думку, соціальною якістю, що характеризує соціальну зрілість старшокласників є соціальне самовизначення, як сукупність суспільних відносин, в яких знаходиться особистість. Відтак, самовизначення впливає на розвиток особистісних якостей таких як самостійність, відповідальність, самоорганізація, що допомагає старшому підлітку усвідомити сенс свого життя, готовність до самостійної життєдіяльності на основі співвідношення своїх бажань, наявних якостей, можливостей і вимог, які застосовуються до нього з боку оточення і суспільства [189].

Науковець М. Дубинка визначає соціальне самовизначення як процес, під час якого учень самотійно та усвідомлено обирає себе як суб'єкта діяльності і взаємодії. Цей процес включає у себе вибір референтних груп однолітків або інших важливих людей як основного визначення себе у соціальному контексті [59]. Старший підлітковий вік особливо загострює проблему спілкування й саме тут помітно проявляється тенденція до задоволення потреби в спілкуванні на всіх рівнях, інтенсивність якої може бути такою високою, що стає центром життєвих прагнень старшокласників [59, с. 16].

Особистісна самореалізація та самовизначення виступають не лише як процес, але і як результат виховної діяльності, що виражається в усвідомленні людиною сенсу власного життя, готовністю адекватно сприймати свої прагнення, потенції, вимоги соціуму [69].

Зауважимо на тому, що соціальна зрілість старших підлітків обов'язково включає активну життєву позицію особистості і досягається в неперервній єдності виховання та самовиховання, в активному, постійному прагненні до саморозвитку, соціальної відповідальності, соціальної активності, самопізнання, соціального самовизначення і самореалізації особистості.

Як ми вже зазначали старший підлітковий вік є етапом кардинальних вікових змін, соматичних, конституційних й інших та характеризується розвитком самосвідомості, вольової сфери, мотиваційної, а також саме в цьому віці відбувається розвиток такого важливого компонента особистості, як життєстійкість. На думку С. Маді, життєстійкість розглядається як інтегральна якість особистості, саме вона допомагає долати труднощі під час стресових ситуацій та складних життєвих обставин [250].

Науковці О. Басенко [8], М. Кудінова [100], В. Предко [144] вважають, що найбільш сензитивним періодом для розвитку життєстійкості стає старший підлітковий вік, оскільки саме він визначає подальший розвиток особистості, впливає на становлення його ціннісних орієнтацій і життєвих установок. Важливу роль у розвитку життєстійкості старших підлітка відіграє освітнє

середовище, яке шляхом цілеспрямованого впливу та спеціально організованих умов надає йому психологічну опору й забезпечує ефективний розвиток.

Виходячи з цього, головною метою педагогів стає навчити старшокласників долати проблеми та протистояти труднощам, особливо в період невизначеності та небезпеки під час воєнного стану та бойових дій в нашій державі. Тому проблематика життєстійкості стає особливо актуальною і розглядається нами як інтегративна характеристика особистості та характеристика соціальної зрілості старшокласників.

Вимоги, які обумовлені сучасною освітньою парадигмою до виховання у старшокласників особистісних якостей, серед яких головними є готовність до виконання життєвих завдань, високий рівень мотивації досягнень та успіху, що напряду залежить від успішного процесу соціалізації.

У контексті нашого дослідження важливість проблематики соціалізації розглядається насамперед як прояв людиною соціальної організації, соціальних відносин та засвоювання соціальних ролей [135]. Таким чином, процес соціалізації ґрунтовно впливає на розвиток особистості старшокласників через виховання соціальної зрілості.

Соціалізація визначається дослідниками ключовим процесом в житті кожної особистості, що відбувається протягом усього її життя. Цей процес полягає в тому, що особа вивчає та адаптується до соціальних норм, цінностей, ролей та очікувань, що існують у суспільстві, через взаємодію зі своїм оточенням, включаючи родину, школу, друзів, різноманітні інституції та спільноти [95; 136; 172].

На думку науковців М. Букача, А. Кузьмінського процес соціалізації відбувається впродовж усього життя людини, але найбільш важливим періодом у цьому розумінні є старший підлітковий вік. Підлітковий період є складним етапом у процесі особистісного зростання, який відрізняється різнорівневими характеристиками соціальної зрілості [101; 134].

Зважаючи на вищезазначене, соціалізація розглядається нами як двосторонній процес, оскільки розвивається не лише завдяки поповненню

соціального досвіду, а й реалізацією людиною соціальних зв'язків. Сутність соціалізації зводиться до поєднання під час становлення особистості адаптації та збереження індивідуальності людини в умовах певного суспільства.

М. Варій переконаний у тому що, соціалізація супроводжується переоцінкою цінностей, критичним осмисленням досвіду батьків, новими уявленнями про своє майбутнє та про майбутнє суспільства. Натомість фізичні, психічні, сенсорні, соціальні, культурні, законодавчі та інші бар'єри, які не дозволяють адаптуватись в суспільстві та брати участь у соціальному житті в рівноправних умовах з іншими членами суспільства порушують процес соціалізації, тим самим не сприяють вихованню соціальної зрілості [28].

Необхідне осмислення того, що виховує не лише заклад освіти та родина а й соціальне середовище, відносини, у які включена дитина. На нашу думку, ідея виховання повинна бути зорієнтована на встановлення взаємозв'язку соціалізації та спеціально організованого педагогічного процесу.

Як ми вже зазначали, соціалізація сучасної молоді відбувається в умовах невизначених соціальних обставин, багатоманітності видів організації діяльності, соціальних ролей під впливом політичних, економічних та військових подій, які відбуваються в нашій державі. За таких умов виховання соціальної зрілості старшокласників стає більш сталим, ґрунтовним та посиленням новими соціальними цінностями, які закорковують інтегративні якості особистості ще сильніше [1; 11; 30; 134].

Процесом соціалізації, як зазначає науковець Г. Олійник, можемо вважати умови де ефективно проходить адаптація людини до суспільства й водночас здатність певною мірою протистояти тому, що заважає саморозвитку й самоствердженню. Успішна реалізація цих умов можлива в інклюзивному освітньому середовищі та полягає у взаємодії з іншими дітьми, сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку всіх дітей без винятку [130].

При цьому, на думку Л. Дивнич, діти зі звичайним рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми

потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань та вмінь. У більшості випадків дітям просто необхідне доступне та комфортне освітнє середовище, де використовуються різні методи навчання та виховання, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку учнів, що є запорукою соціалізації [53].

Як констатує сучасна дослідниця Р. Зозуляк-Случик, в європейській гуманітарній науці утвердилася думка, що реальним наслідком процесу соціалізації є такі компоненти соціальної зрілості: особистісна і соціальна свобода, мистецтво соціального діалогу та співробітництва, взаємодії та кооперації між юнаками і дівчатами, старшими поколіннями, соціумом [136].

З огляду на вищезазначене, можемо констатувати, що соціалізація старшокласників – це процес засвоєння старшими підлітками норм, правил, цінностей, моделей поведінки, формування свідомості, почуттів, здібностей завдяки входженню в культуру суспільства та реалізацією підлітком соціальних зв'язків, сформованість його певних соціальних якостей, соціальних норм і цінностей як суб'єктів суспільних відносин.

Слід зазначити, що наукові та практичні здобутки сучасних дослідників сприяли виникненню системи педагогічної взаємодії, що будується на толерантному ставленні та взаємоповазі між учасниками освітнього процесу. Втім проблема толерантності в педагогічному ракурсі розглядається як досягнення позитивних результатів у вихованні дітей за умови врахування їхніх інтересів, надання їм права вільного вибору, чуйного ставлення до них та адекватного прийняття їх особливостей [191].

Толерантність, як зазначено в Енциклопедії освіти, ґрунтується на кількох ключових принципах, серед яких: знання про права інших на життя, волю та гідність, поширення доброзичливого ставлення до представників інших культур у своєму соціальному середовищі, виявлення позитивних аспектів різноманітності та уміння цінувати різноманітність інших, здатність вбачати загальні, взаємовигідні цілі й інтереси для різних людей та домагатися їх досягнення, визнання взаємозалежності людського існування [61, с. 918].

Натомість, толерантність має різні аспекти та розглядається з різних точок зору в залежності від контексту. У «Декларації принципів толерантності» це поняття визначається як універсальна цінність людини, що передбачає повагу до різноманітності та відмову від домінування та насильства. Тобто толерантність розглядається як, розуміння та повага до інших культур, вірувань та переконань [50; 103].

Зважаючи на різні підходи та аспекти дослідження цього феномену слід зазначити, що в сучасній науці толерантність визначена, переважно, як принцип людських взаємовідносин, соціальна цінність, особистісна якість, інтегральна характеристика особистості [124; 176; 177]. У сучасній науці толерантність досліджується як принцип міжособистісних взаємовідносин, основа громадянського суспільства, демократії та прав людини, проявляється як особистісна якість у здатності індивіда з повагою розуміти та приймати інших. Отже, толерантність розглядається як комплексне явище, що включає в себе як соціокультурні аспекти, так і особистісні якості, які сприяють розвитку та вихованню соціальної зрілості [122; 191].

Важливими для нашого дослідження є висновки І. Таргоній, яка довела, що толерантність є загальнолюдською інтегрованою якістю особистості, що проявляється в здатності підлітків сприймати відмінності їх власних поглядів та способу життя. Це свідчить про значення розвитку толерантності як складника особистісного зростання та важливого аспекту соціального та емоційного розвитку дітей, характеру поведінки, співпереживання та психологічного комфорту [191].

Отже, узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що толерантність, як характеристика соціальної зрілості є активною моральною позицією, покликана сприяти взаєморозумінню, мирному співіснуванню та конструктивній взаємодії у різноманітному світі, вона не лише допомагає уникнути конфліктів та вирішити розбіжності, а й сприяє особистісному зростанню та самореалізації особистості в суспільстві.

Важливою для нашого дослідження є наукові напрацювання А. Інкельса і Г. Лейдермана [245], які ототожнюючи зрілість особистості з соціальною зрілістю особистості визначають цей феномен у здатності особистості компетентно виконувати соціальні ролі, характерні для індустріально розвиненого суспільства. Дослідники через п'ять сфер життя (школа, сім'я, група однолітків, праця, суспільство) визначили критерії соціальної зрілості підлітків (ефективність, наполегливість, відповідальність, індивідуалізм і кооперативність) [245], що відповідає соціально-психологічним особливостям цього віку.

Досліджуючи соціальну зрілість старшокласників у педагогічній площині М. Левківський визначає цю категорію як інтегральну особистісну якість, котра у разі сформованості дозволяє юнакам і дівчатам проектувати, корегувати у власній діяльності пізнавальні, творчі, соціальнокорисні завдання та здатність їх успішно виконувати, здійснювати самозвіт, перш за все перед самим собою. [107]. Дослідник вважає, що соціальна зрілість старшокласників виявляється в усвідомленому ставленні у системах: «Я-Я», «Я-Ми», «Я-однолітки», «Я-старші», «Я-суспільство», «Я-світ». Проте, формування таких ставлень є процесом складним, багатограним і передбачає розвиток ціннісних орієнтацій, когнітивної сфери, зміцнення волевих зусиль та само рефлексії [108].

Отже, на основі здійсненого теоретичного аналізу під соціальною зрілістю старшокласників розуміємо, інтегральну особистісну якість, що виявляється через ціннісне та толерантне ставлення до людей, дотримання правил і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, спрямована на розвиток потреби соціально спрямованої поведінки, усвідомлення сутності соціальних ролей, створення продуктивних соціальних взаємозв'язків та ефективної міжособистісної комунікації в процесі спільної діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене та спираючись на здобутки вчених, а саме Я. Галети [37], І. Данченко [47], Л. Канішевської [81], Т. Комар [90], В. Радула [155], І. Сопівник [183], М. Шкільної [221], Г. Яворської [225], В. Ягоднікової [229] та ін., можемо визначити, що структурними компонентами

соціальної зрілості старшокласників є інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Структурні компоненти соціальної зрілості особистості

Компоненти соціальної зрілості	Характеристика компонента
інформаційно-пізнавальний	Значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та її використання у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність
мотиваційно-ціннісний	Свідоме ставлення до себе та до інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього
емоційно-вольовий	Цілеспрямованість, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життестійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність
операційно-діяльнісний	Соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації,

	вміння ухвалювати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших
--	---

Як бачимо з таблиці 1.1. інформаційно-пізнавальний компонент передбачає наявність відповідних змістових категорій, включає в себе не лише запам'ятовування та відтворення соціальної інформації, але і уміння аналізувати цю інформацію, розуміти соціальні явища та процеси, знання про соціум, соціальні відносини, а також вміння критично оцінювати цю інформацію, що, в свою чергу, дозволяє особистості розуміти своє оточення та приймати обґрунтовані рішення у соціальних ситуація.

Соціальна структура сучасного українського суспільства детермінована процесами створення і поширення інформації, трансформацією технологічної, соціальної, інформаційної сфер. Як стверджує науковець І. Данченко, провідним фактором, який сприяє успіху в освіті, науці, бізнесі та інших сферах людської життєдіяльності стає уміння швидко отримувати інформацію, аналізувати, оцінювати її значення та потенційну користь, а також грамотно використовувати її у власних цілях [47].

Інформаційно-пізнавальний компонент охоплює ряд важливих аспектів, які допомагають особистості розуміти та взаємодіяти з соціальним середовищем, уміти передбачати можливі наслідки подій, виявляти помилки та упущення, розрізняти факти від наслідків, оцінювати значення результатів діяльності і розуміти вплив соціальних явищ і процесів на саму особистість, інших людей і суспільства в цілому, оцінювати соціальну діяльність та поведінкові норми, що є ключовими аспектами вміння застосовувати соціальні правила та закони в різних соціальних ситуаціях [37; 66; 134].

Таким чином зазначені характеристики інформаційно-пізнавального компонента відіграють важливу роль у вихованні соціальної зрілості, а саме знання про соціальні процеси, явища і соціально значущі події, знання про прояви соціальних якостей – є основою соціальної зрілості.

Вважаємо за потрібне у структурі соціальної зрілості виокремити мотиваційно-ціннісний компонент. Мотиваційна готовність до особистісної самореалізації в суспільстві визначається, зокрема, рівнем інтеграції старшокласників у складні соціальні відносини. Тільки адекватна за цілями мотивація може забезпечити ефективну діяльність та саморозкриття особистості. Свідоме ставлення старшокласників до самореалізації в суспільстві та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем подальшого життя характеризують участь людини у соціальних процесах.

Як зазначає А. Герасимчук ціннісні орієнтації є продуктом соціалізації особистості, тобто засвоєння соціальних, моральних, естетичних та інших ідеалів і нормативних вимог, і виступаючи соціальними установками особистості, регулюють її діяльність [38].

Мотиваційно-ціннісний компонент відповідає за осмислення, поєднання різних цінностей суспільства, вирішення можливих суперечностей між ними та поширення ціннісних орієнтацій на діяльність. Він також включає усвідомлення важливості моральних норм і дотримання етичних стандартів у процесі соціальної взаємодії, сприйняття культурних аспектів та свідоме ставлення до себе, до інших людей та до соціуму в цілому [30; 31; 155].

Характеристики мотиваційно-ціннісного компонента соціальної зрілості визначають мотивацію особистості до набуття соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, солідарності, розуміння цінностей суспільства та створення своєї системи цінностей.

Розглядаючи емоційно-вольовий компонент соціальної зрілості старшокласників, покладаємось на слушні напрацювання дослідників І.Беха, В. Кременя та інших, які доводять, що розвиток особистості залежить від рівня розвитку її емоційно-вольової сфери, що можна узагальнити як інтегративну сукупність емоцій, почуттів та регуляторних функцій, які формуються особистістю та створюють особливі психічні процеси, стани та стійкі емоційні відносини у навчальній, громадській та приватній сфері життєдіяльності, вони

пов'язані з її мотивами та відображенням емоційного аспекту духовного світу особистості [10, 11, 97].

Отже, емоційно-вольовий компонент складається із навичок психічної саморегуляції, самоконтролю, що є значним показником у процесі виховання соціальної зрілості. Тобто важливі якості особистості мобілізуються до готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, довколишніми людьми, формуючи емоційно-особистісне ставлення до соціальних явищ і процесів.

Операційно-діяльнісний компонент соціальної зрілості має формувальний характер і безпосередньо впливає на розвиток особистості.

Соціальну діяльність можна визначити як цілеспрямовані дії, на чому наголошують М. Букач, А. Герасимчук, О. Шиян у своїх наукових розвідках. Ці дії ґрунтуються на врахуванні інтересів та потреб інших людей разом з соціальними нормами суспільства [38; 134]. Сукупність вчинків та соціальних дій особистості, які мають мотиви та реакцію на її соціальний статус, формує поведінку людини.

Об'єктивні умови життєдіяльності особистості, які визначаються зовнішнім середовищем, є визначальною основою для її соціальної діяльності та поведінки. Ці умови породжують певні потреби та інтереси, які впливають на спосіб взаємодії особистості зі світом навколо неї. Для виникнення цілеспрямованої діяльності необхідне співвіднесення потреби з предметом, за допомогою якого можна задовольнити цю потребу [134; 184].

Відповідно, реалізація особистісного потенціалу відбувається тільки за умови включення людини в соціальні групи і здійснення соціальних контактів та соціальної взаємодії, рівень ефективності яких стає можливим за наявності комунікативний умінь та навичок.

Так, реалізація особистісного потенціалу здійснюється через участь старшокласника у соціальних відносинах і взаємодії з іншими людьми, ефективність якої значно залежить від рівня розвитку комунікативних умінь та навичок. Втім, здатність до успішної взаємодії з оточуючими і до спілкування є

ключовими для досягнення особистісних цілей та реалізації потенціалу особистості.

Отже, розглянувши феномен соціальної зрілості старшокласників можемо констатувати що це різнобічне та динамічне явище, структуру якого складають взаємопов'язанні і взаємозумовлені компоненти.

1.2. Потенціал інклюзивного освітнього середовища в контексті виховання соціальної зрілості старшокласників

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним з пріоритетних векторів системи освіти, визнаним як на міжнародному, так і на національному рівнях. Ця ініціатива відображає гуманістичні цінності суспільства та сприяє реалізації прав на освіту дітей і молоді з особливими освітніми потребами. Розбудова інклюзивних процесів відкриває можливості для забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, незалежно від їх стану здоров'я, інтелектуальних, мовних, культурних та інших особливостей. Це сприяє покращенню умов соціального розвитку та забезпечує рівний доступ до якісної освіти всіх дітей.

Тому провідним напрямом освіти і виховання є створення та розвиток інклюзивного освітнього середовища ключовим напрямом освіти і виховання, орієнтованим на задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини. З метою реалізації прав та можливостей кожної людини сьогоденне суспільство спрямовує увагу на широкий соціальний потенціал, що сприяє розвитку кожного громадянина країни.

Зважаючи на те, що питання розвитку інклюзивної освіти стало одним з пріоритетних у сучасному світі, актуальним завданням сучасної педагогіки є створення інклюзивного освітнього середовища, визначення його сутності та особливостей розбудови і впровадження.

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні основи інклюзивного освітнього середовища ми розглядаємо його як процес тісно пов'язаних сучасних

суспільних та освітніх феноменів, що забезпечують реалізацію гуманістичних принципів в освіті, духовного розвитку розмаїття дітей, доступне навчання для всіх як складника забезпечення права дитини на освіту.

Наше розуміння ґрунтується на головних ідеях демократичного світу, що визначені в Концепції інклюзивної освіти [94]. Відповідно до цього документа інклюзивна освіта базується на принципах гуманізації, толерантності, дитиноцентризму, на тому, що всі діти є цінними та активними учасниками соціального життя, залучення кожної дитини до життя суспільства має відбуватися на засадах рівності, недискримінації та ґрунтуватися на визнанні та повазі індивідуальних відмінностей кожної дитини, її участі в суспільній діяльності, створенні системи соціальних зв'язків, розвитку життєвих компетентностей.

Зауважимо, що в умовах сьогодення інклюзія в Україні набуває сталого розвитку та активно досліджується науковцями, за підтримки держави створюються певні умови для запровадження інклюзивного навчання, спостерігається підвищення інтересу до інклюзії з боку суспільства та самих людей з інвалідністю. Тому освітня політика нашої держави потребує врахування вже наявної тенденції в міжнародній політиці інклюзії, світові інноваційні підходи до розв'язання проблем інвалідності, та сучасний практичний досвід європейських та світових освітніх парадигм інклюзивності.

Враховуючи важливу роль і особливе соціальне значення розвитку інклюзії в світі, зокрема в багатьох країнах світу, дотримання її принципів і вимог гарантується міжнародним і національним законодавством. Розглянемо поняття «інклюзії» на підставі міжнародно-правових документів, які демонструють досягнення узгодженості сучасних демократичних поглядів європейського суспільства на генезу розвитку інклюзії, а саме Загальної декларації прав людини (1948), Конвенції про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти (1960), Загальної декларації прав людини (1966), Конвенції про права дитини (1986), Всесвітньої Саламанської конференції та Саламанської

декларації (1994), Копенгагенської декларації (1995), Дакарської декларації (2000), Інчхонської декларація (2015).

Термін «інклюзія» вперше зустрічається в Загальній декларації прав людини, яка була схвалена і проголошена резолюцією Генеральної Асамблеї ООН 10 грудня 1948 року. Ця декларація закріплює права людини на міжнародному рівні, включаючи право на освіту. Це право передбачає набуття необхідних знань, культурних навичок та професійної орієнтації для життєдіяльності в сучасному суспільстві [258].

Інклюзивна освіта не лише є показником гуманізму суспільства, але й гарантує реалізацію прав кожної людини на отримання якісної освіти, незалежно від її особливостей та потреб, удосконалення умов соціального розвитку та забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти всіх без винятку. Так, у документі вказано, що кожна людина має право на освіту: початкова освіта повинна бути обов'язковою, технічна і професійна освіта повинні бути загальнодоступними, а вища освіта – однаково доступна для всіх на основі здібностей кожного, спрямована на повний розвиток особистості та підвищення поваги до прав людини й основних свобод [258].

На принципах Загальної декларації прав людини, зокрема недопущення дискримінації і праві людини на освіту, ґрунтується Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, схвалена ООН 14 грудня 1960 року. Згідно з цим документом держави зобов'язалися розробити і впроваджувати загальнодержавну політику для здійснення рівних можливостей у сфері освіти, що визначено у ст. 4, в якій наголошується на обов'язковій та безоплатній освіті, забезпеченні в усіх державних закладах рівних умов щодо якості навчання.

Загальна декларація прав людини отримала подальший розвиток у статті 13 Міжнародного Пакту про економічні, соціальні і культурні права, який був схвалений ООН 16 грудня 1966 року. У цій статті передбачено права кожної людини на обов'язкову та безоплатну початкову освіту, а також на поступовий перехід до безоплатної середньої і вищої освіти. Зокрема, Пакт наголошує на

реалізації права батьків обирати в якому закладі освіти буде навчатися їх дитина [244].

Одним із ключових документів ООН, де значна увага приділяється праву дитини на освіту, є Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 року, ратифікована Постановою Верховної Ради України No789-XII від 27 лютого 1991 року. [93] та відображає сутність забезпечення прав кожної дитини на отримання якісної освіти, а також підкреслює необхідність врахування інтересів кожної дитини у всіх аспектах її життя. Згідно з принципами Конвенції про права дитини, діти з особливими освітніми потребами мають право на доступ до освіти, яка відповідає їхнім потребам та можливостям. Врахування інтересів кожної дитини допомагає створити середовище, де всі діти можуть відчувати себе прийнятими та здатними до навчання, розвитку й реалізації свого потенціалу [93].

Відтак, реалізація права всіх без винятку дітей на здобуття освіти була можлива завдяки створенню нових підходів в освіті, що визначало сутність самоцінності таких підходів й наголошувало б на пріоритетності вибору освіти кожної людини.

Розвитку інклюзивної освіти сприяла Всесвітня конференція щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (м. Саламанці 7-10.06.94), в результаті якої була схвалена Саламанська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій – перший міжнародний документ, де введено термін «інклюзивна школа», «особливі освітні потреби» і проголошено керівні принципи впровадження інклюзивної освіти [165].

Можливості доступу дітей до закладів освіти і забезпечення якості освіти є метою усунення нерівності, пов'язаної із соціальними умовами і відмінностями за ознакою раси, національного походження, статі, віку або інвалідності, сприяла Копенгагенська декларація (1995), на якій були визначені пріоритетні завдання міжнародного демократичного співтовариства в галузі інклюзії.

Згідно з Дакарською декларацією (2000) усі заклади загальної середньої освіти з часом мали стати «інклюзивно-орієнтованими», тобто спроможними включити будь-яку дитину в освітній процес. У Декларації наголошувалось на необхідності створення безпечних, здорових, інклюзивних умов у сфері освіти, що сприятимуть успішному навчанню та вихованню.

Одним із важливих документальних актів у розвитку інклюзії, прийнятого на Всесвітньому форумі з питань освіти у 2015 році, стала Інчхонська декларація «Освіта – 2030: забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання упродовж усього життя», підтримана світовою освітньою спільнотою, зокрема неурядовими і молодіжними організаціями та урядами понад ста країн [36]. Декларація є основою освітніх завдань у рамках Цілей сталого розвитку (2015). У цьому документі підтверджується, що освіта – це суспільне благо, фундаментальне право особистості, гарантія й основа реалізації інших прав людини, в якому визнається роль освіти в досягненні миру і злагоди між народами, ліквідації безробіття та бідності [36]. Зазначимо, що міжнародний підхід до цього питання ґрунтується на принципах доступності та обов'язковості освіти, рівності та відсутності дискримінації, а також права на якісну освіту.

В нашому дослідженні ми спираємось на визначення інклюзії, яке надане в Законі України про освіту та базується на дотриманні права на освіту для всіх дітей без винятку, яке визначається як процес повного включення та активної участі кожної дитини в освітньому процесі, в позитивному ставленні до розмаїття учнів, повазі до відмінностей кожного [68].

Отже, вищезазначені міжнародні документи, які зумовили процес розвитку інклюзії освіти та стали основою для розроблення національної нормативно-правової бази держав світу, сприяли виробленню політики щодо забезпечення якісної, безбар'єрної освіти для всіх дітей, організаційної перебудови освітньої галузі у напрямі впровадження інклюзивної освіти.

Зважаючи на тенденції нашого дослідження ми спираємось на поняття інклюзивної освіти як системи освітніх послуг, спрямованої на створення

педагогічних умов до потреб учнів, що мають різний рівень навчальних можливостей. Вона сприяє не лише позитивному особистісному розвитку дітей з особливостями психофізичного розвитку, а й решти звичайних дітей, які не мають особливих освітніх потреб [75; 77; 143].

Аналіз означеної проблеми, вивчення досвіду інклюзивної освіти за кордоном у межах міжнародних освітніх проєктів, свідчить про те, що в багатьох країнах світу інклюзія існує вже не один рік і виступає світовою тенденцією, яка певною мірою віддзеркалює цивілізаційний рівень громадянського суспільства. Теоретичний і практичний досвід реалізації ідей інклюзії мають максимально розвинені форми в таких країнах як Австрія, Великобританія, Данія, Німеччина, Італія, Швеція, Сполучені Штати Америки, що позитивно впливає на вдосконалення освітніх систем в інших країнах світу [76; 133].

Крім того, для розуміння поняття інклюзивності варто зазначити, що в деяких державах світу таких, як Австрія, Італія, Німеччина, Франція, Чехія та ін. більш прийнятною є інтегрована система освіти, яка дозволяє зберегти й розвинути систему закладів зі спеціальною освітою разом зі створенням розгорнутої мережі доступних для осіб з інвалідністю закладів освіти.

Більш гнучка та ліберальніша освітня політика панує в США, Канаді, Австралії, Чехії, в яких домінує інклюзивний підхід до освіти осіб з інвалідністю, згідно з яким спеціальна освіта розглядається як сегрегаційна та неприйнятна в правовому суспільстві. Так, особи з особливими освітніми потребами залучаються до закладів загальної освіти, які не мають спеціалізацію корекційного закладу, але в класах, де вони навчаються, передбачена спільна робота вчителя з асистентом вчителя, асистентом дитини, корекційним педагогом тощо. Наприклад, інклюзивна освіта в державних загальноосвітніх школах республіки Чехії забезпечується для всіх дітей і молоді, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами. Одне із провідних завдань педагогічних колективів цих закладів полягає у тому, щоб створити сприятливу

атмосферу та дружні стосунки між усіма вихованцями, розвиваючи потенційні можливості всіх учнів без винятку [180; 209; 243].

Нашу увагу привертає особливість італійського підходу до інклюзивного навчання, яка виявляється у тісній взаємодії шкіл зі спеціалістами організацій сфери охорони здоров'я, що здійснюють діагностику і терапію. Учні з особливими освітніми потребами забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, у закладах працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з особливими освітніми потребами, та разом з педагогом класу відповідають за успішність навчання всіх учнів без винятку.

Україна, як самостійна та незалежна держава, беручи зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема забезпечення права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, приєдналась до основних міжнародних документів та договорів у сфері прав людини. Визнання нашою державою цих міжнародних документів підвищило увагу суспільства до проблем дітей з особливими освітніми потребами, до створення сприятливих умов комплексного включення таких дітей у систему сучасних суспільних відносин.

Приєднання України до основних міжнародних документів та договорів у сфері прав людини відображає зобов'язання держави забезпечувати права всіх своїх громадян, включаючи осіб з особливими освітніми потребами. Це визначається загальним рішенням дотримуватися принципів рівності, справедливості та інклюзії в суспільстві.

Зауважимо, що основним документом українського законодавства, в якому закріплені основні права, свободи й обов'язки громадян нашої держави є Конституція України, в якій зазначено, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах» (ст. 21), а в ст. 24 наголошується про рівність прав і неприпустимість їх обмежень «за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного і соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовними та іншими ознаками».

Правову основу інклюзивної освіти в Україні складають Закони України, Укази Президента України, Акти Кабінету Міністрів України, Накази і Листи Міністерства освіти і науки України. Сучасним законодавством нашої держави передбачено врахування індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів дітей з особливими освітніми потребами, а також виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації їх прав і задоволенню освітніх потреб [130; 153; 210].

Національною радою реформ визнано інклюзивну ланку освіти одним із пріоритетів розвитку держави, що є одним із основних чинників реформування системи інституційного догляду та виховання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в Україні створені умови для міжнародного співробітництва в цій галузі. Цьому сприяють міжнародні освітні проєкти.

Так, у межах чесько-українського освітнього проєкту «На шляху до інклюзії», який здійснюється на підставі укладення меморандуму про співпрацю громадської організації Чеської Республіки «Асоціація з міжнародних питань» та КЗВО «Одеська академія неперервної освіти», впроваджується підтримка та розвиток інклюзії в Одеській, Миколаївській та Херсонській областях, обмін досвідом, іноваційними методами навчання та виховання, впровадження стратегій інклюзивності у шкільну практику. Міжнародна співпраця впровадження інклюзивної освіти на різних рівнях педагогічної діяльності сприяє підтримці рівності та недискримінаційності інклюзивних закладів освіти, набутий досвід став доступним широкому загалу педагогічної спільноти за допомогою поширення знань через засоби масової інформації, випуски спеціальних публікацій для освітян та громадських організацій [180; 243].

У рамках австрійсько-українського проєкту «Інклюзивна освіта в Одеській області», парнерами якого є КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», OeAD PROJECT OFFICE ODESSA, за дорученням Федерального Міністерства освіти, науки та досліджень Австрії та

ОеАД – Австрійської служби міжнародної співпраці в галузі освіти та досліджень у 2019-2023р.р., здійснювалися заходи зі створення та розвитку в закладах освіти інклюзивного середовища для всіх учасників освітнього процесу, розвиток практики навчання та виховання дітей, які вчаться у класах з інклюзивною формою навчання, що відображало інклюзивну спрямованість педагогічного процесу, врахування різноманітних потреб учнів, заохочення їх до активної участі в навчанні та вихованні. Була організована робота створених регіональних груп, учасники яких проявляли активну зацікавленість у пошуках певних ресурсів, і не тільки матеріальних, які можна задіяти для підтримки та повноцінної участі кожного учня в житті закладу, тим самим підтримуючи головну ідею гуманізації інклюзивної освіти [133; 179].

Отже, міжнародна діяльність сприяла прагненням України до демократичного вектору розвитку освіти як держави та суспільства в цілому, зменшення дискримінації та забезпечення реалізації прав та свобод дітей з особливими освітніми потребами на отримання якісної освіти.

Орієнтуючись на пріоритетні напрямки освітньої спільноти світу Міністерством освіти і науки України було розроблено Національну стратегію розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки та план заходів з її реалізації які мають на меті вирішити завдання, такі як [113]:

- ✓ визначити особливі освітні потреби учнів;
- ✓ створити умови для навчання та виховання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб, індивідуального рівня розвитку;
- ✓ підвищити розуміння педагогічних працівників щодо впровадження та реалізації інклюзивної освіти;
- ✓ забезпечити в закладах освіти умови для здобуття якісної освіти всім дітям та дітям з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що для нашого дослідження важливим є те, що в Законі України «Про освіту» інклюзивна освіта визначається як процес розвитку загальної освіти, яка має на увазі доступність освіти для всіх, адаптацію

фізичного та навчального середовища до різних потреб всіх дітей, що забезпечує доступ до освіти всіх без винятку [68].

Отже, в нормативно-правових документах інклюзивна освіта визначається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з нормою в розвитку та дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням їх індивідуальних особливостей [77; 86].

Актуальність дослідження інклюзивної освіти відображено у працях вітчизняних учених і науковців, що позначають проблематику соціальної інтеграції та інклюзії в площині педагогіки та розглядають такі дослідники як Л. Байда [7], Н. Гонтаровська [40], В. Козуля [86], А. Колупаєва [87], Н. Кічук [96], О. Мартинчук [113], Ю. Найда [127], Д. Пріма [149], Н. Софій [185], М. Чайковський [210], З. Шевців [215] та ін.

Створення та розвиток інклюзивної освіти є одним із ключових напрямків, як вважають вчені, задля задовільнення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини, незалежно від її фізичного стану, інтелектуальних здібностей, мовних навичок, культурних особливостей та інших характеристик.

Цінною для нашого дослідження є наукова позиція автора першого в Україні монографічного дослідження з інклюзивної освіти А. Колупаєвої, яка розглядає інклюзивну освіту як процес створення освітнього простору, який має забезпечувати потреби та потенційні можливості кожної дитини, незалежно від її психофізичного розвитку. Вчена зазначає, що це гнучка, індивідуалізована система навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання дитини, де навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується психолого-педагогічним та соціальним супроводом освітнього процесу [87; 89].

Отже, інклюзивна політика надає можливість усім дітям брати участь в освітньо-культурному житті закладу освіти. Як зазначає науковець В. Козуля,

це сприяє збільшенню участі всіх громадян в соціоустрої, особливо тих, хто має труднощі, по'язані з особливостями здоров'я [86]. Процес інклюзивної освіти припускає розроблення і застосування таких педагогічних умов, які дадуть змогу кожній дитині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті суспільства.

Л. Байда наголошує, що інклюзивна освіта не може бути реалізована, якщо вчителі та всі педагогічні працівники недостатньо усвідомлено беруть до уваги її переваги, мають стереотипне мислення, упереджене ставлення або застарілі переконання щодо освітніх здібностей та потреб дитини з особливими освітніми потребами чи не отримали належного практичного досвіду в роботі з усіма категоріями учнів [7].

Поділяємо думку З. Шевців, про те що інклюзивна освіта потребує більш суттєвої перебудови освітньої системи та суспільного ладу, оскільки полягає не тільки в реформі освіти, вона ґрунтується на новій філософії соціальної справедливості, яка стверджує, що всі люди, зокрема люди з інвалідністю, мають право повною мірою брати участь у різноманітних сферах життя суспільства [215].

Принагідно зазначити що інклюзивна освіта як іноваційна модель навчання та виховання має свої переваги та недоліки, про які слід знати і враховувати в процесі її запровадження в сучасну освітню систему. Питання розвитку інклюзивної освіти є одним із пріоритетних у сучасному світі, оскільки кількість людей із особливими потребами збільшується. Тому інклюзивна освіта як система освітніх послуг, забезпечує реалізацію права на освіту осіб, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство.

Так, останнім часом інклюзивну освіту розглядають в ширшому контексті, враховуючи не лише забезпечення прав людини на освіту, але й дотримання принципів справедливості, рівності та гуманності. Це також включає в себе створення сприятливого середовища для розвитку всіх учнів, незалежно від їхніх особливостей, потреб і можливостей, з метою їхньої повноцінної соціалізації, успішного навчання та виховання.

Повноцінна реалізація гуманістичних ідей інклюзивної освіти, як небезпідставно зазначає дослідниця Н. Кічук, вимагає виваженого комплексного та фахово-компетентного підходу, індивідуалізації навчання та виховання, актуалізуючи тим самим соціально-педагогічні вимоги до становлення спеціалістів, здатних до професійної успішності у вище окресленій площині [96].

Згідно з поглядами таких вчених як А. Колупаєва [87], Н. Софій [185] та Ю. Найда [127], інклюзивна освіта не лише представляє собою політику та процес, що вимагає змін на всіх рівнях освіти, але й є одним із ключових аспектів інклюзивного суспільства загалом. Перехід до «соціальної моделі» сприйняття особливих потребних осіб відмінний від медичної моделі, яка викликала дискримінацію. У контексті соціальної інклюзії, уявлення базується на тому, що люди, які, на деякий період або взагалі, не можуть бути соціально активними, почуваються виключеними і втрачають відчуття соціальної включеності. Сприятливе середовище для соціальної інклюзії передбачає залучення кожної особи до активної участі в суспільстві, що є необхідною складовою для розвитку соціальної зрілості.

Уявлення про соціальну інклюзію базується на тому, що люди, які певний період або й усе своє життя не можуть бути соціально активними, втрачають відчуття соціальної включеності, переживаючи соціальну ексклюзію (виключення). На противагу цьому соціальна інклюзія передбачає залучення людини до активної діяльності в соціумі, як обов'язкового складника набуття соціальної зрілості [127].

Соціальна інклюзія має бути невід'ємною складовою шкільної політики і практики, зокрема в сучасному вимірі, коли наша держава переживає складний час у зв'язку з викликами, пов'язаними з війною, які спричиняють вимушене переселення дітей та їх родин, зміну звичного способу життя й інтеграції в нове соціальне середовище, в тому числі освітнє.

На нашу думку, головною метою сучасного соціального розвитку є створення суспільства, яке сприяє реалізації прав та можливостей кожної

людини, насамперед передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти та відкриває ширший аспект для розвитку кожного громадянина країни.

В нашому дослідженні необхідним є визначення такого поняття як «інклюзивне освітнє середовище» та його сутності. Для цього спочатку розглянемо поняття «середовище» й «освітнє середовище».

Численні праці засвідчують наукову зацікавленість учених поняттям «середовище», яке не має чіткого й однозначного визначення в науці. У найзагальнішому сенсі «середовище» розуміється як оточення, яке впливає на виховання та розвиток людини» [98].

Зазначимо, що поняття «середовище» поєднується за значущістю з освітою, роль якої в сучасному суспільстві неухильно зростає, тому в наукових дослідженнях часто виникає взаємозалежність між поняттями «середовище» і «освіта» [33; 137].

В Енциклопедії освіти освітнє середовище визначається як цілеспрямована педагогічна система, в якій здійснюється навчально-виховний процес, в якому створені необхідні та достатні для його учасників умови щодо ефективного та безпечного досягнення цілей навчання [61, с. 708].

Науковці В. Кремень та В. Биков трактують поняття «середовище» як педагогічну систему, штучно та цілеспрямовано побудовану в закладі освіти, або навколишній простір суб'єкта навчання, в якому здійснюється освітній процес та створені необхідні умови для досягнення освітніх цілей [98].

Характеризуючи роль і значення середовища Т. Менг зазначає, що це соціально-педагогічне явище, пов'язане в єдине ціле механізмами комунікації, що мають вплив на розвиток ціннісних установок особистості, її відносин і моделей поведінки, актуалізуються в процесі поширення соціокультурних цінностей [250]. Отже, середовище розглядається також як підсистема соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, і як цілісність спеціально організованих умов розвитку особистості учня.

Згідно з Т. Менгом, середовище розглядається як соціально-педагогічне явище, що складається з єдиної системи комунікаційних механізмів та впливає

на формування ціннісних орієнтацій особистості, її взаємин та моделей поведінки, оскільки актуалізується в процесі поширення соціокультурних цінностей [250]. Так, середовище визначається як підсистема культурного оточення людини, що представляє собою систему обставин та ситуацій, яка направлена на створення умови для розвитку особистості учня.

У педагогічних джерелах освітнє середовище розглядається як динамічна система психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розвиток та оптимальне розкриття творчого потенціалу обдарованої особистості. Це включає здатність до власної саморегуляції відповідно до природних здібностей, інтересів, потреб і вимог вікової соціалізації з одного боку, і відповідь на соціальні запити з іншого [86; 112; 150; 160].

Дослідниця М. Братко розглядає освітнє середовище як цілісний фактор розвитку особистості, який відіграє ключову роль у формуванні поведінки. Це єдність запланованих та незапланованих чинників, які сприяють особистісному зростанню. Тобто, освітнє середовище – це комплекс умов, який впливає на освіту людини, який створено з метою та на основі освітніх стратегій та завдань [22, с.50-55].

Влучними для нашого дослідження є висновки вчених В. Ягоднікової та О. Колесової, які на основі теоретичного аналізу феномену освітнього середовища узагальнили різні підходи до визначення цього поняття і стверджують, що в контексті тенденції нової парадигми освіти, освітнє середовище розуміється «не лише як система, форма, фактори, ресурси, умови, засоби, а й акцентуються на сукупності міжособистісних стосунків, міжсуб'єктній взаємодії, особистісно орієнтованої комунікації, заснованих на принципах гуманізму, діалогічності, партнерства» [230].

Враховуючи вищезазначене, під освітнім середовищем розуміється оточення людини, що включає в себе зміст та різноманітні методи освіти, яке здатне забезпечувати продуктивну діяльність учнів, керуючи процесом розвитку особистості шляхом створення сприятливих умов, до яких відносяться мотивація учнів, особистість учителя та середовище в цілому.

Досліджуючи поняття «інклюзивне освітнє середовище» ми звернулись до Закону України «Про освіту» (ст.1), в якому зазначено що це – «сукупності умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [68].

Згідно з М. Чайковським, інклюзивне освітнє середовище – це сукупність умов, факторів педагогічної системи, яка сприяє набуттю учнями з особливими потребами соціальності через включення їх до всіх етапів педагогічного процесу, їх вільне перебування у просторі навчального закладу, максимальний розвиток їх здібностей та набуття повноцінного соціального досвіду [209]. Такий підхід акцентує увагу не лише на навчанні, але і на соціалізації та інтеграції дітей з особливими потребами в інклюзивне освітнє середовище, що сприяє їхньому повноцінному розвитку.

Подібною думки дотримується І. Малишевська. Досліджуючи генезу цього поняття дослідниця доходить висновку, що освітнє середовище, яке ґрунтується на принципах інклюзії враховує «об'єктивні та суб'єктивні чинники ефективного розвитку особистості в межах відкритої соціально-педагогічної системи, спрямоване на досягнення чіткої мети, реалізованої змістом інклюзивного навчання дітей та молоді з ООП» та пропонує його розуміння як певну технологію інклюзивного навчання, спрямовану на успішну соціалізацію дітей і молоді з особливими освітніми потребами [112, с. 22].

Цінними для нашого дослідження є наукові розвідки інклюзивного освітнього середовища О. Рассказової, яка наголошує, що метою зазначеного середовища є «надання освіти всім учням (здоровим та з особливими освітніми потребами)» [156] і особливість його полягає «у спрямованості на організацію освітнього процесу, що задовольняє потреби всіх дітей» [156]. Отже, інклюзивне освітнє середовище розглядається ширше, тобто передбачає реалізацію освітніх потреб кожного учня, а не окрему роботу з учнями з особливими освітніми потребами.

Зазначену наукову позицію поділяє В. Козуля, який стверджує, що інклюзивне освітнє середовище передбачає «забезпечення різноспрямованих

умов для навчання і всебічного розвитку дітей, підлітків, молоді – як здорових, так і з особливими потребами» та забезпечує «реалізацію права кожної особи на освіту, що відповідає її потребам, можливостям, незалежно від регіону проживання, ступеня порушення психофізичного розвитку, здатності до засвоєння ценового рівня освіти і типу освітньої організації» [86].

Узагальнюючи вище викладане, розглядаємо інклюзивне освітнє середовище як сукупність умов, матеріально-технічних та освітніх ресурсів, а також міжособистісних відносин, які виникають в процесі взаємодії всіх суб'єктів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу.

Особливої уваги потребує розв'язання питання ефективного доступу кожної дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього середовища, створення для всіх здобувачів освіти сприятливих умов, розуміння готовності педагогічних працівників та батьків до впровадження інклюзивної освіти, впливу виховання толерантності взаємовідносини в учнівському колективі, створення ефективних умов інклюзивного освітнього середовища.

У цілому, зазначимо, що питання інклюзивного освітнього середовища, яке задовольняє потреби всіх учасників педагогічного процесу без додаткових змін є вкрай актуальним. Це питання доцільно вирішити, проваджуючи принципи універсального дизайну в освітні заклади як одну з головних умов забезпечення якісної освіти для кожного [233]. Універсальний дизайн в освіті має бути визнаний як інструмент вдосконалення простору освітнього середовища, що не обмежується лише фізичними характеристиками середовища, а й його психологічним благополуччям, неупередженим ставленням та повагою до всіх учасників освітнього процесу, підтримкою та взаємопорозумінням [2; 15; 77; 137; 193].

Тобто, універсальний дизайн означає створення такого освітнього середовища, в якому кожен здобувач освіти має можливість навчатися відповідно до своїх потреб, а цінність дитини не обумовлюється її здібностями або досягненнями. Універсальний дизайн важливий не тільки для людей з

особливими потребами, але й для більшості осіб нашого суспільства, який мінімізує бар'єри в навчанні та спілкуванні.

Аналіз наукових розвідок виявив, що проблема впровадження універсального дизайну в заклади загальної середньої освіти є актуальною та розкривається в різних аспектах досліджень, а саме у вислідах А. Колупаєвої, Н. Софій, Л. Байди, Р. Мейса, Б. Коннелла, М. Джонса, Дж. Мюллера, А. Малліка, Е. Остроффа, Дж. Сенфорда, Е. Стейнфельда, М. Сторі, які дослідили проблему використання універсального дизайну та розглянули його як вирішення проблем доступності в соціальному просторі [193; 233].

Дослідники Л. Байда, С. Буров, О. Красюкова-Еннс підкреслюють, що доступність має важливе значення для всіх людей, а виконання норм і стандартів доступності є невід'ємною частиною всіх аспектів людської діяльності з особливим акцентом на сферу освіти [7].

Закон України «Про освіту» визначає універсальний дизайн як дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання усіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [68].

Крім того, до пріоритетних підходів універсального дизайну, яких сьогодні потребують сучасні заклади освіти задля створення ефективного інклюзивного освітнього середовища та спираючись на напрацьований досвід, можемо віднести підходи виховання на основі педагогіки партнерства, педагогіки толерантності та ненасильницького спілкування.

Погоджуємось із думкою Н. Бірко, що визначені підходи універсального дизайну сприяють створенню ефективного інклюзивного освітнього середовища, яке враховує потреби кожної особистості, має бути безпечним, доступним, безбар'єрним і комфортним, а особливо під час воєнного стану в сучасних закладах освіти [15].

Сьогодні, коли активно розвивається інклюзивна освіта, в одному класному колективі взаємодіють діти з різними освітніми потребами, що є сприятливим підґрунтям для виховання соціальної зрілості, тому що саме в

інклюзивному освітньому середовищі діти не тільки навчаються, а ще й знаходяться в реальних умовах життя де здобувають досвід взаєморозуміння, підтримки один одного, толерантного ставлення, співпраці, спрямованої на організацію конструктивних відносин та спільнодію.

Отже, особливості інклюзивного освітнього середовища мають виражену соціальну та педагогічну сутність, оскільки інклюзивна освіта виступає однією з головних тенденцій розвитку сучасної освіти, зокрема загальної середньої освіти.

Відтак, потенціал інклюзивного освітнього середовища в контексті проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників виявляється у:

- цілеспрямованій педагогічній взаємодії суб'єктів виховання,
- реалістичності педагогічних ситуацій,
- можливостях здобувати досвід, продуктивно взаємодіяти в умовах різноманітності та інакшості,
- можливості залучення старшокласників до суспільно-корисної і соціально-значущої діяльності, що сприяє набуттю ними соціального досвіду,
- сприяння усвідомленню старшокласниками ціннісного і толерантного ставлення до кожної людини.

Зауважимо, що згідно сучасній парадигмі освіти основу виховання складає цілеспрямована педагогічна взаємодія, в ході якої здійснюється закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку суб'єктів цієї взаємодії [227]. Тому виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі ми розглядаємо як педагогічну взаємодію, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму, що має вагоме значення в інклюзивному освітньому середовищі [123; 126; 140; 176; 177].

Отже, на нашу думку, основою педагогічної взаємодії вчителя і учня є толерантність, сутність якої полягає у створенні оптимальних умов для прийняття іншого, критичного ставлення до власних вчинків та думок, розуміння цінності збереження різноманітності світу, збагачення досвіду конструктивної поведінки, що забезпечує виховання толерантності учнів.

Принциповими для нашого дослідження є висновки В. Лапи, яка досліджуючи проблематику комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішньошкільної інтеграції підтверджують, що інклюзивне навчання сприяє підвищенню рівня толерантності серед старшокласників, зокрема комунікативної толерантності [102]. Спільне навчання у такому середовищі дозволяє учням стати свідомими учасниками взаємодії, розвивати розуміння та повагу до інших як рівноправних учасників навчального процесу.

Таким чином спільне навчання дітей в інклюзивному освітньому середовищі закріплює індивідуальні моделі взаємин між учнями, які сприяють свідомому ставленню до інших як рівноправних учасників процесу взаємодії.

Зауважимо, що ефективним методом виховання є власний приклад педагога, що полягає у повазі до відмінностей між людьми, визнанні розмаїття дітей, відмову від прагнення змінити його за своїм зразком, відмову від стереотипів, упередженого ставлення та стигматизації.

Натомість, толерантність є важливою професійною якістю педагога, котра виявляється в активній моральній позиції та готовності до конструктивної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу, характеризується виявленням гуманності, доброзичливості, спроможності вирішувати конфліктні ситуації [103, 178].

Узагальнюючи вищевикладане зазначимо, що активна толерантна позиція вчителя є передумовою успішності виховання соціальної зрілості старшокласників саме в інклюзивному освітньому середовищі. Тому важливим є не тільки розуміння толерантності як діалогу, співпраці, взаєморозуміння, але і визначення стратегії розвитку толерантності учасників освітнього процесу.

Вважаємо, що сучасна парадигма освіти ґрунтується на визначенні феномену толерантності як інтегральної характеристики учасників освітнього процесу, що передбачає активну позицію кожного, яка проявляється у шанобливому ставленні до інших та є важливим показником ефективного виховання. Таке розуміння толерантності сприяє створенню відкритого та дружнього освітнього середовища, де кожен учасник відчуває себе поважно та повноцінно. Виховання толерантності учнів є важливим завданням сучасної освіти, оскільки воно сприяє розвитку громадянськості, культури спілкування та взаєморозуміння в суспільстві, є показником виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

У контексті нашого дослідження уточнимо сутність особливості виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, яка передбачає цілеспрямовану педагогічну взаємодію, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму, що має вагоме значення в інклюзивному освітньому середовищі.

Головними завданнями виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі є:

1. набуття знань щодо розуміння інформації та відтворення її в процесі соціальних процесів явищ і подій у сферах життєдіяльності людини, включення в соціальні відносини;
2. виховання важливих моральних та етичних норм у процесі соціальної взаємодії, соціалізації особистості;
3. розвиток мотивації до набуття таких соціальних якостей як соціальна відповідальність, соціальна активність, толерантність, солідарність, цілеспрямованість, прагнення до майбутнього вибору;
4. формування готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю,

врівноваженості, соціального самовизначення, життєстійкості, стресостійкості, творчої ініціативи.

Отже, дослідження виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі підкреслює існування особливостей, які впливають на цей процес, а саме специфіка інклюзивного освітнього середовища, де створюються рівні умови для виховання особистості всіх здобувачів освіти, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами, особливості виховання особистості в старшому підлітковому віці, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, розкриття внутрішніх якостей особистості учнів, вплив змін у соціальних, економічних, політичних процесах державного значення та ціннісних орієнтацій у суспільстві.

Висновки до першого розділу

В ході теоретичного аналізу наукових розвідок уточнено поняття соціальної зрілості старшокласників як інтегративної якості особистості, що складається зі знань про соціальні процеси і явища, проявляється через ціннісне та толерантне ставлення до людей, дотримання правил і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, спрямована на розвиток потреби соціально спрямованої поведінки, усвідомлення сутності соціальних ролей, створення продуктивних соціальних взаємозв'язків та ефективної міжособистісної комунікації в процесі спільної діяльності.

Соціальна зрілість старшокласників тлумачиться, як інтегральна особистісна якість, що виявляється через ціннісне та толерантне ставлення до людей, дотримання правил і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, спрямована на розвиток потреби соціально спрямованої поведінки, усвідомлення сутності соціальних ролей, створення продуктивних соціальних взаємозв'язків та ефективної міжособистісної комунікації в процесі спільної діяльності.

Уточнено поняття «інклюзивне освітнє середовище» як сукупність умов, матеріально-технічних та освітніх ресурсів, а також міжособистісних відносин, які виникають в процесі взаємодії всіх суб'єктів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу.

Встановлено, що виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі розглянуто як педагогічну взаємодію, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму, що має вагоме значення в інклюзивному освітньому середовищі.

Визначено та обгрунтовано основні структурні компоненти соціальної зрілості: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний. Проаналізовано вікові особливості старшокласників, які визначені як старший підлітковий вік, якому характерний відповідний рівень розвитку свідомості й самосвідомості особистості, набуття моральних цінностей, самопізнання, самоствердження, самовизначення, справедливості, розвитку власної ідентичності та унікальності.

Основний зміст розділу відображено у наукових працях автора

[12; 131; 137;173; 174; 176; 178; 179;180; 181]

РОЗДІЛ 2.

СТАН ВИХОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Критерії, показники та рівні вихованості соціальної зрілості

Аналіз наукових досліджень дозволяє стверджувати, що ряд дослідників визначають критерії та показники соціальної зрілості як необхідність послідовного проведення особистістю своєї життєвої позиції, тобто усвідомлення себе суб'єктом особистого життя, відповідальність людини за взаємовідносини з іншими, співпрацю, прихильність (Н. Лидерман [245], Г. Олпорт [232], А. Маслоу [252]), за здатність бути автономним від суспільства та його норм (А. Маслоу [253], К. Роджерс [254]), за розуміння й інтерпретацію соціального оточення (К. Хорни [244]), ставлення людини до інших (Д. Келлі [248]), наявність стійких ціннісних орієнтацій, здатність здійснювати соціально цінні вчинки, широту зв'язків зі світом (Е. Дюркгейм [237], Е. Фромм [239], Р. Селман [239], А. Маслоу [252]).

Дослідники виокремлюють такі показники соціально зрілої особистості:

- розвиток моральних цінностей, закономірність навчального пізнання соціальна активність, відповідальність, незалежність (І. Бех [10], В. Квас [85], В. Кремень [97] та інші);
- соціальна активність та відповідальність, самосвідомість, актуалізація інформаційної культури, комунікативна толерантність (М. Боришевський [19], Я. Галета [37]);
- розвиток моральної самосвідомості, самостійність, конструктивна взаємодія, творча ініціатива (І.Булах [26]);
- самотворення, самостійність, самореалізація власні здібності, які сприяють розвитку суспільства, відповідальність (М. Дідик [55]);

- соціальна активність, соціальна відповідальність, толерантність, солідарність, творчі підходи до вирішення нестандартних завдань (Л. Канішевська [81; 82]);
- соціальна активність, соціальне самовизначення, самосвідомість, соціальна відповідальність (Г. Костюк [96], В. Радул [155]);
- відповідальність, прийняття індивідуальності іншої особистості, саморозвиток, позитивне мислення (Л. Потапчук [148]);
- соціальна активність, соціальна відповідальність, самореалізація, ініціативність, креативність (М. Школьна [221]);
- самостійність, соціальна відповідальність, іноваційна творча діяльність, креативність (В. Ягоднікова [229]);
- виявлення самоактуалізації, самоствердження, власної індивідуальності, розуміння власних потреб, унікальності (А. Маслоу [252]);
- залучення до діяльності, взаємодії, набуття та оптимізація соціального досвіду та активності особистості, підвищення рівня стресостійкості в різних життєвих обставинах (С. Мадди [250]);
- вплив оточуючого середовища на індивідуальне самовизначення, самореалізацію, створення внутрішньої стратегії дій, мотивів (К. Хорні [244]);
- розуміння та сприйняття соціальної дійсності, життєвого плану та його реалізації (Е. Фром[239], Д. Холл [242]).

Тому вважаємо, що соціальна зрілість особистості виявляється у здатності приймати важливі рішення, у вмінні діяти відповідально в різних ситуаціях та у вмінні спілкуватися на конструктивних засадах, в усвідомленні особистістю свого місця в суспільстві, у відповідальному ставленні до своїх дій та вчинків інших людей.

Зміст соціальної зрілості в педагогічній площині розуміється як здатність людини відтворювати та виявляти у своїх діях ті якості особистості, які розвинені через діяльність, активну роль її особистісного потенціалу у вдосконаленні цієї діяльності та суспільних відносин [155].

Підкреслюючи важливість ідеального зразка або еталону соціальної зрілості, як мірника для оцінки рівня функціонування системи, створюється можливість об'єктивно оцінювати та порівнювати прогрес у розвитку цієї якості [99]. Такий підхід допомагає зрозуміти та оцінити ефективність педагогічного процесу у вихованні соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі [18; 72].

Передусім, в педагогічному процесі важливо враховувати, що соціальні якості вихованців розвиваються не лише через їхню діяльність, але й завдяки реалізації їхнього особистісного потенціалу. Цей потенціал використовується для поліпшення їхньої діяльності та взаємин у суспільстві, що підкреслює важливість розвитку не лише знань і вмінь, але й особистісних якостей, які сприяють активній участі старшокласників у суспільному житті та їхній здатності до співпраці та взаємодії з іншими.

Узагальнюючи науковий досвід, ми розуміємо критерій як ідеальний стандарт, за яким можна оцінювати рівень функціонування певної системи. Цей ідеальний зразок виступає як еталон, визначаючи найвищий, найбільш досконалий стан системи. Порівнюючи реальний рівень системи з цим ідеалом, ми можемо встановити ступінь відповідності та наближення до цієї ідеальної мети.

Критерії розкриваються через показники, за мірою прояву яких можна судити про більший або менший ступінь прояву цього критерію. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови визначено, що показник – це свідчення, доказ, ознака чого-небудь, наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу, дані про досягнення в чому-небудь [29, с. 789]. Так, критерій і показник є взаємопов'язаними поняттями, критерій визначає загальний стандарт, до якого система повинна прагнути. Показник, з іншого боку, є конкретним аспектом чи параметром, який використовується для вимірювання цього критерію. Вибір показників пов'язаний з обґрунтованим вибором критерію, оскільки показники повинні відображати та вимірювати аспекти системи, що відповідають цьому критерію. Якість показників визначається

їхньою здатністю об'єктивно та повно характеризувати критерій, що вони вимірюють. Таким чином, кращий вибір показників сприяє більш точній та об'єктивній оцінці системи відносно визначеного критерію.

Грунтуючись на дослідженнях українських і зарубіжних педагогів і психологів, узагальнюючи теоретичні підходи відповідно до визначених компонентів обґрунтовано критерії та показники вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, а саме:

- ✓ **когнітивний** – значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та її використання у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних таких якостей, як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність;
- ✓ **спонукальний** – свідоме ставлення до себе та до інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього;
- ✓ **регулятивний** – цілеспрямованість, готовність діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життестійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність;
- ✓ **поведінковий** – соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння ухвалювати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших.

Питання розробки та діагностики критеріїв і показників соціальної зрілості старшокласників пов'язана з проблемою визначення рівнів досліджуваного об'єкта.

У науковому дискурсі педагогічні аспекти виховання соціальної зрілості старшокласників, та між іншим, визначення критеріїв, показників та рівнів вихованості соціальної зрілості, найбільший інтерес становлять дослідження Я. Галета (2018) [37], І. Данченко (2019) [47], В. Косовець (2009) [95], О. Легун (2009) [109], Л. Канішевської (2011) [81], В. Радула (1998) [155], І. Сопівняк (2013) [183], М. Шкільної (2016) [220], О. Штепи (2006) [223]. Зазначимо, що ці дослідження відзначають обґрунтування вимог щодо виділення критеріїв рівня соціальної зрілості особистості, їх структурні рівні, дозволяють оцінити кількісні і якісні параметри розвитку особистості.

Вибір критеріїв та показників соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі визначається нами в процесі емпіричного дослідження і проявляється у вигляді якісних та кількісних показників, відповідних обґрунтувань, опису та діагностичного інструментарію дослідження, відповідно до змістових компонентів соціальної зрілості старшокласників.

Виокремлені та обґрунтовані критерії й показники дозволяють з'ясувати стан вихованості старшокласників та виокремити його рівні. Визначаючи характеристики рівнів, ми враховували соціальні, педагогічні та індивідуально-психологічні особливості підлітків та їхнього соціального оточення. Відповідно до мети нашого дослідження розуміємо рівень вихованості старшокласників як ступінь постійності та тривалості прояву показників [130].

Залежно від прояву сукупності визначених критеріїв та показників нами були диференційовані такі рівні соціальної зрілості: високий, достатній, низький.

Отже, нами були виокремлені три рівня, за умови наявності всіх ознак відповідності критерію рівень вихованості соціальної зрілості розглядався нами як високий коли була наявна половина чи більше половини ознак від загальної

кількості, рівень вважався задовільним при наявності половини чи більше половини ознак від загальної кількості, при наявності ознак менше половини рівень вихованості вважався низьким.

Старшокласники з високим рівнем соціальної зрілості володіють глибокими та системними знаннями про соціально значущі аспекти взаємодії, вони розуміють важливість виховання цих якостей і проявляють здатність до самостійної оцінки соціальних ситуацій і демонструють особисту позицію, проявляють стійкий інтерес до соціальних процесів і вищ, економічних, політичних процесів, розвитку технологічної та інформаційної сфер суспільного життя, збереження та захисту людської гідності, прав людини, безпеки та незалежності громадян, виявляють здатність аналізувати та аргументувати свої думки, активно взаємодіють з оточуючими та беруть участь у суспільних діях, сприяючи своїм внеском збагачення розвитку громадського життя, активно спілкуються, виявляють зацікавленість у взаємодії з іншими, проявляють толерантність, проникливість, обачність, ділатність, уважність, чемність, лагідність, дружелюбність, орієнтовані на ділову співпрацю, прагнуть до професійної самореалізації, проявляють такі соціальні якості, як самостійність, комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, демонструють емоційну обізнаність, усвідомлюють важливості моральних та етичних норм у процесі соціальної взаємодії, проявляють повагу до цінностей суспільства, сім'ї, сприйняття культури, свідомого ставлення до себе та до інших, готові діяти ефективно у взаємодії з суспільством, готові нести відповідальність за прийняті рішення, здатні до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженості, соціального самовизначення, проявляють уміння управляти власними емоціями, мають високий волевий потенціал, мають виражені ознаки особистості, відповідальної за сприяння спільному добробуту, мають високий рівень стресостійкості та життєстійкості, швидко адаптуються до навколишнього світу, проявляють високу соціальну орієнтацію та відкритість

до міжособистісної взаємодії та продуктивної комунікації, спираючись на власні сили, розв'язують соціальні завдання на творчому рівні.

Старшокласники з достатнім рівнем соціальної зрілості мають обмежене розуміння сутності соціальних якостей, які не об'єднані в систематичну структуру, проявляють нестійкий інтерес до суспільних процесів та явищ, а громадянська самосвідомість проявляється у бажанні підтримувати стосунки з іншими та спільну діяльність, мотивація нестійка і залежна від прояву внутрішнього контролю, прояв толерантності ситуативний, вирішують соціальні завдання частково, але не завжди здатні конструктивно вирішувати конфлікти та аналізувати свою власну поведінку, не прагнуть або частково прагнуть до професійної самореалізації, мають середній рівень стресостійкості та життєстійкості, повільно адаптуються до довколишнього світу, проявляють здатність до конструктивної взаємодії, поведінка подекуди супроводжується непостійними діям і залежить, здебільшого, від емоційного стану і обставин взаємодії з оточуючими.

Старшокласники з низьким рівнем соціальної зрілості виявляють фрагментарні знання про соціально значущі якості, явища та процеси. Вони не мають особистої позиції та не виявляють зацікавленості у суспільних подіях. Їхня громадянська позиція є неактивною, вони схильні до конкуренції і проявляють емоційну нестабільність або ригідність, демонструють відсутність емпатії та уміння керувати власними емоціями, вони негативно ставляться до трудової діяльності і залежать від оцінок довколишніх людей, їхні настанови можуть бути інтолерантними, можуть відчувати себе скуто в новому колективі, проявляють низький рівень стресостійкості та життєстійкості, їм важко адаптуватися до довколишнього світу, вони не проявляють ініціативності та не здатні до самоаналізу, мають низький рівень працездатності, відмовляються від активної участі в трудовій діяльності, неохоче виконують завдання, проявляють пасивність, схильність до негативного ставлення до себе, вразливість до критики, страх перед новими викликами долі, схильність до самоізоляції, боязкість, вразливість, низька самооцінка, потребують підтримки з боку

дорослого, провокують виникнення конфліктних ситуацій, намагаючись ствердитися за рахунок сили, важко адаптуються до довколишнього світу, не проявляють бажання аналізувати себе, свої вчинки, не мають амбіцій у досягненні навчальних успіхів, не володіють навичками аналізу соціальних явищ.

Підсумовуючи вищезазначене стверджуємо, що показниками вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі виступають знання про соціально значущі якості та сфери життєдіяльності людини, розуміння та усвідомлення інформації та відтворення її в процесі включення в соціальні відносини, глибоке розуміння, широке охоплення та стійке володіння знаннями про соціокультурні процеси та явища, навички усвідомленого отримання та застосування норм, правил та моделей поведінки, а також визначене ставлення до соціально важливих цінностей суспільства, проявляють такі соціальні якості, як самостійність, соціальна активність, соціальна відповідальність, комунікативна толерантність, демонструють емоційну обізнаність, здатні до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженості, комунікативної толерантності, спрямовані на ефективну соціальну взаємодію, ділову співпрацю, здатні приймати рішення та вирішувати соціальні завдання, проявляють уміння конструктивно виконувати соціальні завдання та вирішувати конфліктні ситуації.

2.2. Стан вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі

Експериментально-дослідницька робота визначення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі проводилася на базі закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Хмельницької, Миколаївської та Одеської областей, було задіяно 236 учнів старших класів. З них експериментальна група становила 119 учнів, контрольна група – 117 учнів, серед яких 150 учнів навчаються в міських закладах

загальної середньої освіти, 86 учнів – в сільських закладах загальної середньої освіти. В експерименті також були задіяні педагогічні працівники закладів освіти – 48 осіб, до експертної групи увійшли класні керівники, вчителі-предметники, практичні психологи, соціальні педагоги, вчителі-організатори, асистенти вчителів.

Експериментальне дослідження здійснювалося впродовж 2022-2023 рр. і включало констатувальний, формувальний та підсумковий етапи. В експерименті взяли участь старшокласники 12-ти класів з інклюзивною формою навчання, яких було розподілено на експериментальну та контрольну групи (таблиця 2.1.).

Формування експериментальної та контрольної груп старшокласників здійснювалося відповідно до таких вимог: всі класи мали особливий статус класів з інклюзивною формою навчання, в кожному з класів навчалось по 1-3 учнів, які мали особливі освітні потреби, експеримент проводився в природніх умовах у межах класних колективів, згода педагогів цілеспрямовано виховувати соціальну зрілість у старшокласників.

Таблиця 2.1

Кількісний розподіл старшокласників, які брали участь в експериментальному дослідженні

Заклад освіти	Кількість учасників	Експериментальна група	Контроль на група
Комунальний заклад «Ліцей №22» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області	36	16	20
Комунальний заклад «Ліцей № 40» Кам'янської міської ради Дніпропетровської області	40	21	19
Миколаївський ліцей ім. Миколи Аркаса	19	19	
Комунальний заклад загальної середньої	36	19	17

освіти «Ліцей № 8 Хмельницької міської ради»			
Опорний заклад «Бритівський заклад загальної середньої освіти І-ІІІ ст.» Шабівської сільської ради Білгород-Дністровського району Одеської області	22		22
Заклад загальної середньої освіти №7 м. Білгорода-Дністровський Одеської області	19		19
Великомихайлівський опорний ліцей Великомихайлівської селищної ради Роздільнянського району Одеської області	43	23	20
Ліпецький ліцей Подільської міської ради Подільського району Одеської області	21	21	
Загальний обсяг учнів	236	119	117

З метою виявлення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників на констатувальному етапі роботи використовувалася низка дослідницьких методів, зокрема педагогічне спостереження, тестування, опитування, анкетування, метод експертної оцінки поведінки, вчинків та результатів діяльності старшокласників, метод узагальнення незалежних характеристик тощо [21; 70; 145; 192].

Завдання експериментального дослідження передбачало вивчення загального рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників. Згідно з цим підібрано комплекс діагностичних методик і методів, за допомогою яких вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв, а саме когнітивного, спонукального, регулятивного, поведінкового.

Сукупність діагностичного інструментарію по кожному з критеріїв соціальної зрілості старшокласників представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Діагностичний інструментарій визначення рівня вихованості
соціальної зрілості старшокласників**

Критерії соціальної зрілості	Показники соціальної зрілості	Діагностика Методики і методи
когнітивний	Значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та використання її у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність	1. Опитувальник визначення ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини (розроблено автором). 2. Анкета визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками (розроблено автором).
спонукальний	Свідоме ставлення до себе та до інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та	1. Експертне опитування педагогічних працівників «Рівень вихованості моральних якостей старшокласників» (розроблено автором).

	вибору майбутнього	2. Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча [145].
регулятивний	Цілеспрямованість, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність	1. Діагностика емоційного інтелекту Н. Холла [20]. 2. Опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга [192]).
поведінковий	Соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших	1. Експертна оцінка. 2. Тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера [70]. 3. «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [145].

Варто зазначити, що діагностичні методики, які застосовувалися під час експериментально-дослідницької роботи були підібрані таким чином, щоб за результатами виконання можливо було виявити три рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі— високий, достатній та низький.

З метою вивчення рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників за когнітивним критерієм (значення соціальних явищ та подій у різних сферах

життя людини, розуміння інформації та використання її у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність) нами використовувалися опитувальник визначення ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини та анкета визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками.

Для дослідження ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини ми розробили опитувальник (додаток А). Учням було запропоновано обрати один із варіантів відповідей по кожній із суспільних сфер, а саме соціальні, економічні та політичні процеси та явища, освітні та навчальні процеси, розвиток науки та культури, розвиток технологічної та інформаційної сфер життя, збереження та захист людської гідності, прав людини, безпека та незалежність громадян, рівень громадянської активності в суспільстві.

Для здійснення дослідження зацікавленості старшокласників подіями, які відбуваються в різних сферах суспільного життя, використовувались наступні бали:

- ✓ за відповідь «Цікавить» - 3 бали,
- ✓ за відповідь «Скоріше так, чим ні» - 2 бали,
- ✓ за відповідь «Скоріше ні, чим так» - 1 бал,
- ✓ за відповідь «Не цікавить» - 0 балів.

Якщо опитувані набрали кількість балів від 21 до 15 балів, то виявляємо у них характерну наявність стійкого інтересу до соціальних, політичних, економічних, освітніх, інформаційних, культурних, та інших процесів, явищ та подій, що відповідає високому рівню ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини.

Кількість балів за відповіді від 14 до 8 свідчили про виявлення нестійкої зацікавленості до соціальних, політичних, економічних, освітніх, інформаційних, культурних, та інших процесів, явищ і подій, що відповідає

середньому рівню ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини.

Обрана кількість балів від 7 до 0 свідчили про те що респондент не проявив зацікавленість до соціальних, політичних, економічних, освітніх, інформаційних, культурних, та інших процесів, явищ та подій, що відповідає низькому рівню ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини. Одержані результати подані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати визначення ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини за когнітивним критерієм (у %)

Суспільні сфери життєдіяльності	Рівні					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1.Соціальні, економічні та політичні процеси та явища	7/5,9	14/11,9	26/21,8	29/24,8	86/72,3	74/63,3
2.Освітні та навчальні процеси	15/12,6	9/7,7	28/23,5	44/37,6	76/63,9	64/54,7
3.Розвиток науки та культури	12/10,1	18/15,4	35/29,4	39/33,3	72/60,5	60/51,3
4.Розвиток технологічної та інформаційної сфер життя	18/15,2	21/17,9	47/39,5	39/33,3	54/45,4	57/48,8
5.Збереження та захист людської гідності, прав людини	15/12,7	11/9,4	53/44,5	48/41,1	51/42,8	58/49,5
6.Безпека та незалежність громадян	22/18,5	26/22,3	52/43,7	56/47,8	45/37,8	35/29,9
7.Рівень громадянської активності в суспільстві	18/15,2	16/13,7	38/31,9	43/36,7	63/52,9	58/49,6
Середнє значення (у %)	12,87	14,04	33,47	36,37	53,66	49,59

Результати опитування свідчили про те, що високий рівень зацікавленістю суспільними сферами життєдіяльності людини виявлено у 12,87% – ЕГ та 14,04% – КГ.

Показники достатнього рівня – 33,47% – ЕГ, 36,37% – КГ, свідчили про виявлення зацікавленості соціальними, політичними, економічними, освітніми, інформаційними, культурними, та іншими процесами, явищами та подіями не в повній мірі, що відповідає достатньому рівню ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини (рис. 2.1).

Показники низького рівня, а саме 53,66% – ЕГ та 49,59% – КГ, свідчили про те, що респонденти не проявили зацікавленість до соціальних, політичних, економічних, освітніх, інформаційних, культурних, та інших процесів, явищ та подій, що відповідає низькому рівню ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини.

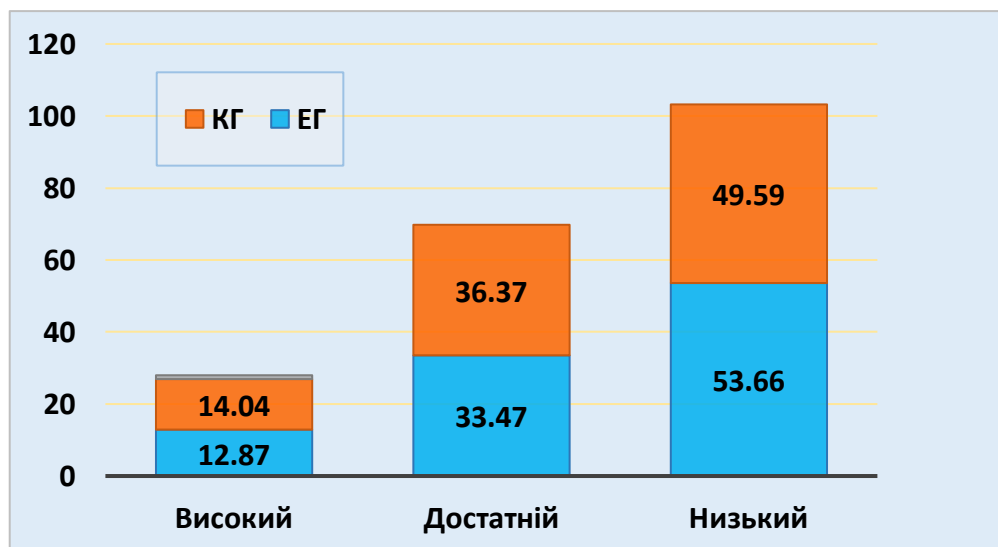


Рис. 2.1. Діаграма рівня ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності (у %)

За результатами аналізу ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини по окремим сферам можемо констатувати, що респонденти виявили достатній рівень ставлення до таких сфер як безпека та незалежність громадян 43,7% – ЕГ, 47,8% – КГ, збереження та захист людської гідності, прав людини 44,5% – ЕГ, 41,1% – КГ, розвиток технологічної та

інформаційної сфер життя 39,5% – ЕГ, 47,8% – КГ, рівень громадянської активності в суспільстві 31,9% – ЕГ, 36,7% – КГ. Ці суспільні сфери є важливими та посіли домінувальні позиції у ставленнях старшокласників до суспільно важливих сфер життєдіяльності (таблиця 2.3).

Як ми бачимо достатній показник посіли такі сфери життєдіяльності освітні та навчальні процеси 23,5% – ЕГ, 37,6% – КГ, розвиток науки та культури 29,4% – ЕГ, 33,3% – КГ, сфера соціальних, економічних та політичних процесів теж має достатні показники 21,8% – ЕГ, 21,8% – КГ, але не має домінуючої позиції серед інших сфер життєдіяльності людини.

Для дослідження розуміння сутності соціально важливих якостей соціальної зрілості зі старшокласниками було проведено опитування за розробленим нами опитувальником (додаток Б), учням було запропоновано відповісти на 6 запитань. Якісний аналіз відповідей респондентів здійснювався за такими параметрами:

- ✓ за кожен повну відповідь респондент отримує 3 бали,
- ✓ за скорочену відповідь респондент отримує 1 бал,
- ✓ за відсутність відповіді - 0 балів.

Після цього кількість балів, одержана кожним учнем, підраховувалась і розподілялась за такими показниками:

- ✓ високий рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласників діагностувався за кількістю балів від 18 до 13.
- ✓ достатній рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласників визначався від 12 до 7.
- ✓ низький рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласників визначався від 6 до 0 балів.

Так, учням було запропоновано надати відповіді на такі 6 запитань: «Які якості ви вважаєте важливими для соціально зрілої особистості?», «Що, на вашу думку, є поняття «самостійність?», «Який зміст ви вкладаєте в поняття «соціальна активність?», «Що, на вашу думку, є поняття «соціальна

відповідальність?», «Який зміст ви вкладаєте в поняття «толерантність?», «Чи зацікавлені ви виховувати вищезазначені якості в собі?».

Як бачимо за даними таблиці 2.4 достатній рівень обізнаності щодо соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласники мають до соціальної відповідальності ЕГ – 25,2%, КГ – 20,5% та самостійності ЕГ – 21,0%, КГ – 23,1%, пріоритетними якостями учні вважають толерантність ЕГ – 37,8%, КГ – 40,2% та соціальну активність ЕГ – 33,3%, КГ – 31,6%.

Таблиця 2.4

Рівні вихованості соціальної зрілості за результатами визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками

Соціально важливі якості соціальної зрілості		Рівні визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості					
		Високий		Достатній		Низький	
Якості соціально зрілої особистості	ЕГ	20/16,8		38/31,9		61/51,3	
	КГ	22/18,8		33/28,2		62/53,0	
Самостійність	ЕГ	25/21,0		35/29,4		58/47,8	
	КГ	27/23,1		32/27,3		58/48,7	
Соціальна активність	ЕГ	21/17,1		39/33,3		59/49,6	
	КГ	26/22,3		37/31,6		54/46,1	
Соціальна відповідальність	ЕГ	28/23,5		30/25,2		61/51,3	
	КГ	25/21,4		24/20,5		68/58,1	
Толерантність	ЕГ	22/18,5		45/37,8		52/43,7	
	КГ	20/17,1		47/40,2		51/43,9	
Зацікавленість виховувати зазначені якості у себе	ЕГ	19/15,9		36/30,3		64/53,8	
	КГ	24/20,5		32/27,4		61/52,1	
Середнє значення (у %)		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		18,19	19,53	32,94	33,02	48,87	50,45

Респонденти визначили основні якості соціально зрілої людини та показали достатній рівень обізнаності ЕГ – 31,9%, КГ – 28,2%. Заповнюючи відкрите питання «Які якості ви вважаєте важливими для соціально зрілої особистості?», були названі такі якості: відповідальність, комунікативні навички, повага до своїх кордонів та кордонів іншої людини, цілеспрямованість, впевненість, стресостійкість, емпатія, вміння підлаштовуватись під ситуацію яка змінюється, зосередженість, культура, адекватність, розуміння, контроль емоцій, розумні рішення, адекватно ставитися до проблем інших людей, рішучість, здатність робити вибір, приймати особисті рішення, брати на себе відповідальність за них, адекватно і успішно взаємодіяти з соціумом, досвідченість, витримка, мудрість тощо.

Зацікавленість виховувати зазначені якості у себе старшокласники проявили на високому рівні обізнаності ЕГ – 15,9%, КГ – 20,5% достатній рівень склав ЕГ – 30,3%, КГ – 27,4%, низький ЕГ – 53,8%, КГ – 52,1%.

Високий рівень знань щодо визначення самостійності показали ЕГ – 21,0%, КГ – 23,1% школярів. Учні мають достатнє розуміння сутності цієї соціальної якості та надали такі відповіді: приймати рішення самостійно, все вирішувати сам за себе, не потребувати допомоги від інших, самотужки виконую завдання.

Аналіз результатів свідчить про те, що ЕГ – 29,4%, КГ – 27,3% респондентів виявили достатній рівень знань щодо сутності такої соціальної якості, як самостійність. Відповідаючи на питання вони назвали такі ознаки самостійності, як уміння брати відповідальність за себе і свої дії, приймати рішення, ставити та досягати власної мети, докладати зусиль, навіть у неочікуваних ситуаціях, здатність визначити свої потреби та задовільнити їх тощо.

Низький рівень знань щодо значення самостійності визначили ЕГ – 47,8%, КГ – 48,7% старшокласників. Рівень їхньої обізнаності відзначається, короткими реченнями або фразами та мав фрагментарний характер щодо сутності цього поняття.

Аналіз результатів дослідження соціальної активності довів що ЕГ – 17,1%, КГ – 22,3% старшокласників виявили високий рівень знань про дану соціальну якість. Для них характерними є розуміння сутності цієї соціальної якості, але не завжди використовують своїх можливостей для допомоги іншим.

Достатній рівень знань про соціальну активність виявили учасників експерименту має ЕГ – 33,3%, КГ – 31,6%. Соціально активна людина, на думку учасників експерименту, має такі ознаки, як залучення до суспільного життя індивіда, здатність охоплювати своєю діяльністю довколишній світ, використання своїх можливостей для допомоги іншим, робити різні добрі справи разом з іншими, спілкуватися з людьми та вміти висловлювати власну думку, усвідомлення себе в суспільстві та взаємодія, спілкування з іншими людьми, допомога, взаєморозуміння, активна позицію в житті громади, ініціативність, добровільна участь молоді у різних сферах суспільного життя тощо.

Низький рівень знань про соціальну активність мають ЕГ – 49,6%, КГ – 46,1% старшокласників, які продемонстрували знання щодо сутності цієї соціальної якості фрагментарно та обмежено.

Досліджуючи обізнаність респондентів щодо сутності соціальної відповідальності, ми констатували що високий рівень знань виявили ЕГ – 23,5%, КГ – 21,4%. Відповідаючи на відкрите питання «Що на вашу думку є поняття «соціальна відповідальність?» учні назвали такі ознаки соціальної відповідальності, як відповідальність до своєї вчинки в суспільстві, оцінка власних намірів та вибір поведінки до норм, які відображають інтереси суспільства, людина розподіляє свої дії та несе за них відповідальності, за свої слова та вчинки, високі вимоги до того, що робиш.

Достатній рівень знань про соціальну відповідальність мають ЕГ – 25,2%, КГ – 20,5%, відповіді носять стислий характер розуміння сутності цієї соціальної якості. Низький рівень знань про соціальну відповідальність зазначили ЕГ – 51,3%, КГ – 58,1% учасників експерименту, які виявили фрагментарні знання щодо сутності поняття про соціальну відповідальність.

Зазначимо, що високий рівень знань про сутність поняття «толерантність» виявили ЕГ – 18,5%, КГ – 17,1% старшокласників (рис. 2.2).

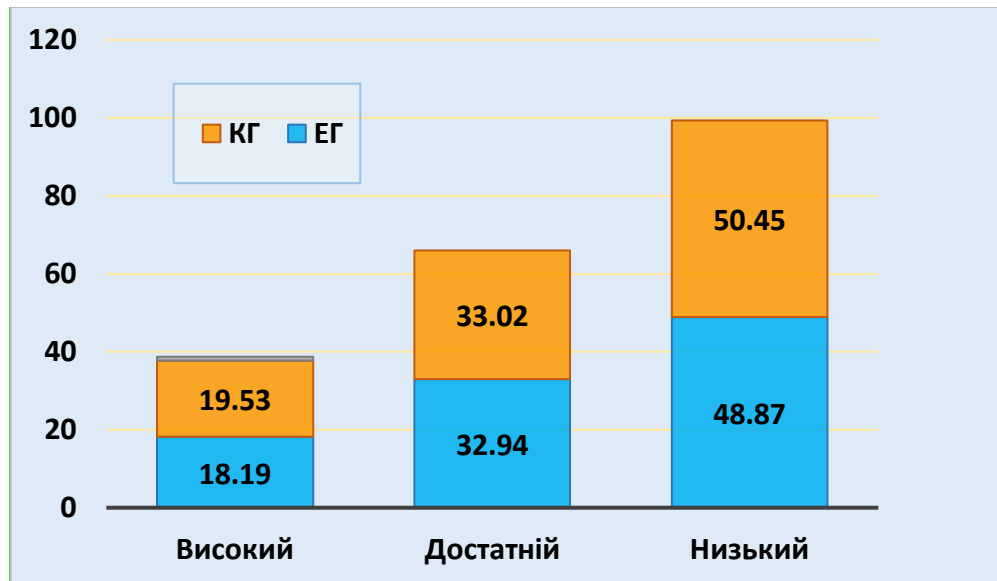


Рис. 2.2. Рівні соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласників

Вони назвали такі ознаки цієї соціальної якості як розуміюче ставлення до людини, ввічливе ставлення з повагою до інших та їхнього вибору, толерантність – це етичний принцип спілкування, повага та врахування інтересів соціальних меншин, повага до людей усіх релігій, національностей, гендеру, повага до думок, вибору, особливостей інших людей, прийняття різних національностей та орієнтацій людей, терпимість до світогляду іншої людини, її способу життя, поведінки та звичаїв, здатність мати права і свободи, не порушуючи прав і свобод іншого, толерантність – це поважне ставлення до інших, при будь-яких обставинах та їх рішеннях, вигляду, смаках, раси тощо.

Тобто, серед якостей соціально зрілої особистості щодо поняття толерантності респонденти сказали людські чесноти, продуктивну комунікацію та співнодію, позитивне налаштування до партнера по взаємодії, важливість приймати та поважати індивідуальні особливості людей, проявлення терпимості у процесі комунікації, вміння пристосовуватися до співрозмовника під час комунікації, сприймання особистість такою, яка вона є, незалежно від індивідуальних, психофізіологічних або інших особливостей тощо.

Достатній рівень знань про сутність толерантності мають ЕГ – 37,8%, КГ – 40,2% старшокласників, які характеризуються розумінням цієї соціальної якості, але терпимість до світогляду іншої людини проявляють не завжди.

Низький рівень розуміння сутності поняття «толерантність» виявили ЕГ – 43,7%, КГ – 43,9%. Вони або не змогли відповісти, або надали стислі відповіді, які не розкрили повною мірою це поняття.

Отже, результати визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками узагальнені на діаграмі 2.3 та свідчать про те, що високий рівень мають 18,19% – ЕГ та 19,53% – КГ респондентів, на достатньому рівні зафіксовано 32,94% – ЕГ та 33,02% – КГ, низький рівень посіли 48,87% – ЕГ та 50,45% – КГ.

З метою вивчення рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників за спонукальним критерієм (свідоме ставлення до себе та до інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього) було використано такі діагностичні інструменти: експертне опитування педагогічних працівників «Рівень вихованості моральних якостей старшокласників» та методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча.

Задля виявлення рівня вихованості моральних якостей старшокласників, було проведено експертне опитування педагогічних працівників за авторським опитувальником «Рівень вихованості моральних якостей старшокласників» (додаток В). Педагогічним працівникам було запропоновано дати відповідь на чотири запитання, а саме:

1. Які моральні якості переважають у сучасних старшокласників у процесі соціальної взаємодії?
2. Які моральні якості повинні переважати в сучасних старшокласників в процесі соціальної взаємодії?
3. Які чинники, на вашу думку, заважають вихованню моральних якостей старшокласників?

4. Які чинники, на вашу думку, позитивно впливають на виховання моральних якостей старшокласників?

Якісний аналіз відповідей респондентів здійснювався за наступними критеріями:

- ✓ зазначені три чи більше ознак прояву зазначеної якості або чинників – високий рівень (3 бали);
- ✓ зазначені менше трьох ознак прояву зазначеної якості – достатній рівень (2 бали);
- ✓ зазначені менше двох ознак (або не зазначені) прояву зазначеної якості – низький рівень (від 1 до 0 балів).

Як ми бачимо на діаграмі 2.3 високий рівень вихованості моральних якостей старшокласників, відзначений педагогічними працівниками складав 10,32% – ЕГ, 12,15% – КГ, домінував на достатні показниках 41,23% – ЕГ та 42,77% – КГ та мав показники низького рівня зі значеннями 48,45% – ЕГ, 45,08% – КГ. Одержані нами результати узагальнені в діаграмі (рис.2.3).

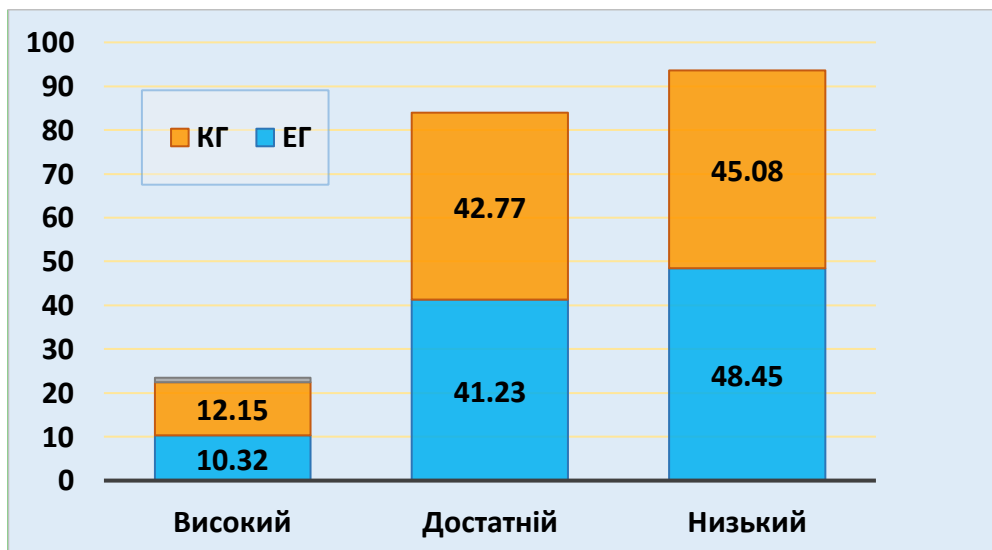


Рис 2.3. Рівень вихованості моральних якостей старшокласників.

В ході дослідження рівня вихованості моральних якостей старшокласників у відповідях на 1 питання «Які моральні якості переважають у сучасних старшокласників в процесі соціальної взаємодії?» було з'ясовано, що педагогічні працівники відзначили такі якості як самоствердження, самореалізація і самовдосконалення (35,8%), активна життєва позиція, повага

та захист людської гідності та прав людини, демократичні цінності у взаємовідносинах (33,5%), вузький практицизм, безпринципність, негативізм, жорстокість, виникнення різних конфліктних ситуацій на тлі емоційної нестриманості (28,5%), вміння мобільно реагувати на зміни у суспільстві, спрямованість на майбутнє (24,7%), турбота про інших, толерантність, прагнення бути корисними суспільству, незалежність в судженнях та виборі (23,4%).

Відповіді на 2 запитання «Які моральні якості повинні переважати в сучасних старшокласників в процесі соціальної взаємодії?» містили такі моральні якості, як саме: співпереживання, розуміння та емпатійне ставлення, поцінування культурної спадщини, традицій українських людей (35,7)%, мужність, порядність, відповідальність, самостійність, активність, громадянська активність, гуманізм (34,6%), соціальна відповідальність, соціальна активність, комунікабельність, взаємодопомога (48,2%), відкритість новому досвіду, впевненість та мотиваційна спрямованість на досягнення поставленої мети, планування дій на перспективу та втілення в життя поставлені цілі та задачі (54,6%).

Результати аналізу виховання моральних якостей старшокласників за 3 запитанням «Які чинники, на вашу думку, заважають вихованню моральних якостей старшокласників?» довели, що педагогічні працівники відокремили такі чинники, як невизначеність соціальних перспектив, підвищений рівень тривожності в умовах впливу травматичних подій та небезпеки (43,4%), потреба в соціальних контактах з дорослими та однолітками в умовах онлайн спілкування та навчання (36,7%), відсутність певної уваги з боку родини, байдужість батьків, близького оточення (31,3%), неефективні, застарілі методи виховання та підтримки з боку педагогів (24,4%), травматичний життєвий досвід, отриманий під час військового стану в країні (23,5%).

Відповіді на 4 запитання «Які чинники, на вашу думку, позитивно впливають на виховання моральних якостей старшокласників?» містили такі твердження: виховання моральних поглядів, переконань школярів як життєві

принципи їх свідомої поведінки, виховання непохитної рішучості щодо здійснення своїх моральних переконань, почуттів, свідомого вибору, моральна саморегуляція (45,2%), готовність до взаємодії, міжособистісних стосунків, формування навичок самоконтролю та самокорекції поведінки, підвищення рівня стресостійкості та життєстійкості (37,3%), створення безпечних умов освітнього процесу для самореалізації та саморозвитку дітей (35,8%), погодження і прийняття нових спільних цінностей, норм та правил, рівного доступу до ресурсів та активну участь в освітньому та суспільному процесах самого учня (32,5%), розширення соціальних контактів із дорослими та однолітками, відвідування гуртків за інтересами, заняття творчістю (27,2%).

Доречним у нашому дослідженні було розглянути окремі шкали анкети визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками для уточнення таких показників спонукального критерію як соціальна відповідальність, соціальна активність та толерантність (рис. 2.4).

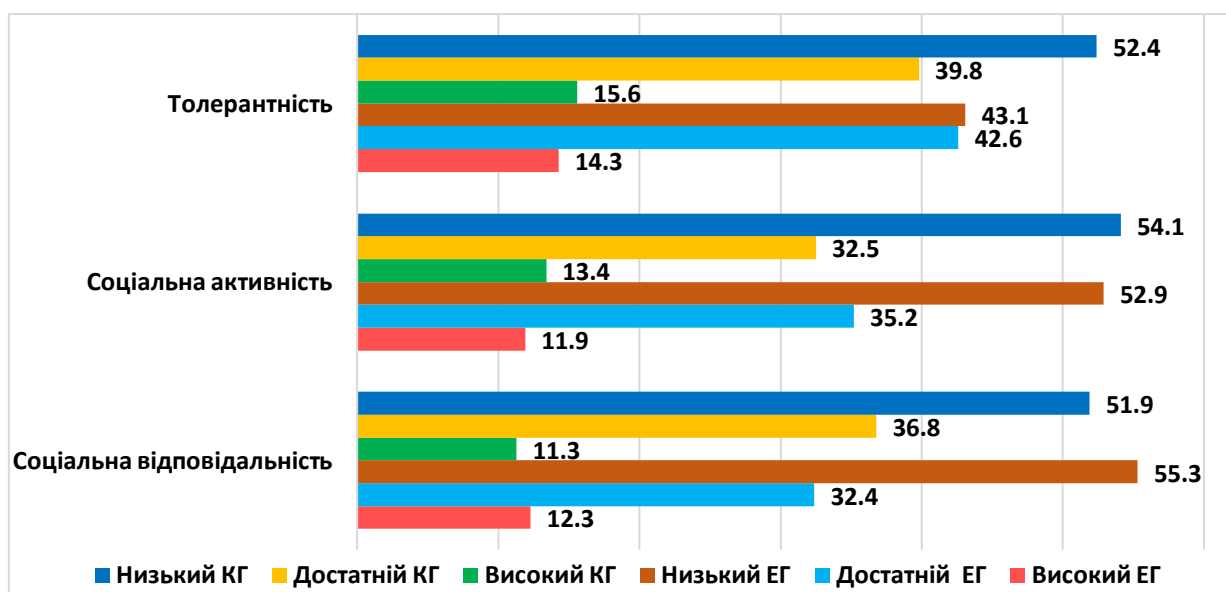


Рис. 2.4. Результати визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками в інклюзивному освітньому середовищі.

Так, зазначимо, що для респондентів, які виявили високий рівень обізнаності щодо соціальної відповідальності (ЕГ – 12,3%, КГ – 11,3%) є значною та важливою соціальною рисою людини, яка готова до практичного втілення своїх зусиль, до творчого та результативного їх виконання, що є важливим у дослідженні спонукального критерію соціальної зрілості

старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Достатній рівень знань про соціальну відповідальність мають ЕГ – 32,4%, КГ – 36,8%, в цій когорті респондентів відповіді були стислими, орієнтованими на наявність зовнішніх факторів, настановами діяти за визначеними правилами і нормами, але з бажанням зробити щось корисне. Низький рівень знань про соціальну відповідальність зазначили ЕГ – 55,3%, КГ – 51,9% учасників експерименту, які виявили прояви безвідповідальності, байдужості до результатів своєї діяльності та діяльності інших.

Досліджуючи шкалу соціальної активності з високими показниками (ЕГ – 11,9 %, КГ – 13,4%), ми з'ясували що учасники експерименту соціальну активність сприймають як якісні характеристики людини, які мотивують до активного спільного громадянського життя, при цьому спонукають до розвитку свої здібності та вміння для допомоги або підтримки іншим, усвідомлювати себе частиною суспільного життя, проявляти активну позицію та ініціативність. Характерними показниками розуміння сутності соціальної активності на достатньому рівні (ЕГ – 35,2%, КГ – 32,5%) є організована участь у суспільно-корисній діяльності, яка спрямовується внутрішніми мотивами та здатністю свідомо впливати на довколишнє середовище, але на достатньому рівні респонденти проявляють пасивну ініціативність у прагненні бути корисними. Старшокласники, які виявили низький рівень знань щодо проявів соціальної активності (ЕГ – 52,9%, КГ – 54,1%), проявляли сутності цієї соціальної якості обмежено, пасивно змінюючи і перетворюючи його відповідно до вимог суспільства.

Зазначимо, що високий рівень знань респондентів про сутність толерантності (ЕГ – 14,3%, КГ – 15,6%), свідчив про важливість таких ознак цієї соціальної якості як повага до людської гідності як моральної цінності суспільства, повагу до думок, індивідуальних особливостей інших людей, терпимості до світогляду іншої людини, збереження прав і свобод іншого тощо. Респонденти, які виявили достатній рівень знань про сутність толерантності (ЕГ – 42,6 %, КГ – 39,8%), терпимість до світогляду іншої людини проявляють

не завжди та вбачають цю чесноту в проявленні взаємоповаги та доброзичливості до людей. Рівень розуміння сутності поняття «толерантність» з низькими показниками (ЕГ – 43,3%, КГ – 52,4%) мали респонденти, не розкрили не повною мірою діапазон її проявів в суспільному житті і міжособистісних відносинах.

Отже, дослідивши зазначені якості за окремими шкалами опитувальника «Ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини», можемо наголосити на тому, що вони мають вагоме значення в розвитку моральних, ціннісних, мотиваційних аспектах виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

З метою вивчення ставлення старшокласників до соціально значущих цінностей суспільства нами використовувалася методика М. Рокіча [145] (додаток Г), що містила два бланк, в яких наведено перелік термінальних та інструментальних цінностей, кожен з них необхідно було оцінити за п'ятибальною шкалою відповідно до її значущості.

Дана методика надає можливість не тільки виявити ієрархію цінностей, але й виміряти рівень сформованого психологічного механізму розподілу. Останній розуміють як здібність індивіда виділити із великої кількості невизначених явищ ті, які представлені в окрему структуру залежно від близьких і дальніх завдань свого життя і можливостей їх досягнення.

Згідно з методикою респондентам експерименту було запропоновано проранжувати 2 списки по 18 цінностей у кожному. Ранжування цінностей відбувалося за схемою, в якій випробуваний мав присвоїти номер кожній цінності в порядку їх значущості, спочатку респонденти проранжували термінальні, а потім інструментальні цінності.

Так, термінальні або цільові цінності відображають найважливіші цілі, ідеали та сенс життя людей. Це ті цінності, які вони прагнуть досягти або якими керуються у своєму житті. З іншого боку, інструментальні цінності визначають засоби чи методи, якими можна досягти цих термінальних цінностей. Це можуть бути моральні норми, які ведуть до розвитку якостей та здібностей

людини, або ж конкретні дії та стратегії, які вони обирають для досягнення своїх цілей. Термінальні цінності вважаються більш стійкими та важливими, оскільки вони є основою для прийняття рішень та направлення життєвого шляху людини.

Найважливішою термінальною цінністю старшокласники відзначили «Здоров'я» (фізичне і психічне) 1 місце – ЕГ, 2 місце – КГ та «Стабільна ситуація в країні, суспільстві» 2 місце – ЕГ, 1 місце – КГ. Як якісна характеристика особистості, здоров'я сприяє досягненню багатьох завдань і задоволенню різних потреб людини, з іншого боку стабільна ситуація в країні та суспільстві формує почуття безпеки та здійснення, впевненість у власних силах, підвищують внутрішній потенціал.

До провідних термінальних цінностей старшокласників можна також віднести самостійність на 3 місце – ЕГ, 5 місце – КГ, матеріальне забезпечене життя, активне діяльне життя 4 місце – ЕГ, 3 місце – КГ, втіха (задоволення від життя, приємне проведення часу, відсутність обов'язків) 6 місце – ЕГ, 8 місце – КГ, кохання 7 місце – ЕГ, в контрольній групі дана цінність не є домінуючою та посідає 9 позицію. Також у контрольній групі пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку) посідає більш домінантне місце в ієрархії термінальних цінностей – четверте, а позиція упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів) – 6 місце. У підлітковому віці перебудовується ставлення підлітків до оточуючого середовища та до себе як особистості, формується життєва позиція, з якої вони починають самостійне життя.

Аналіз даних дозволив стверджувати, що старшокласники не надають великого значення життєвим цінностям, які б дозволили їм в повній мірі успішно адаптуватися, самовиразитись та проявляти соціальну активність в майбутньому самостійному житті, про що свідчить термінальні цінності які не займають домінантної позиції, а саме присутність надійних та відданих товаришів 10 ранг – КГ, впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів) – 9 місце ЕГ, цікава робота 10 місце – ЕГ, 13

місце – КГ, пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку) в ЕГ посідає 11 ранг, розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення) 12 ранг – ЕГ, 11 ранг – КГ, продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, своїх здібностей), 13 ранг – ЕГ, 12 ранг – КГ.

Так меншою мірою, школярі орієнтуються на такі цінності як щасливе сімейне життя, яке знаходяться на 14 – ЕГ, 16 – КГ місцях, позиція суспільного визнання (повага оточуючих, колективу, колег по роботі) на 15 – ЕГ, 14 – ЕГ місцях, творчість (творча діяльність, самовдосконалення) старшокласники розмістили на 16 – ЕГ, 17 – КГ місці, життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом) посідала на 17 – ЕГ, 15 – КГ місцях, краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві) посіла 18 місце у обох групах, яка займає в ієрархічній структурі цінностей останнє місце. Так вищезазначені термінальні цінності знаходяться серед малозначущих показників, що свідчить про низький стан вихованості якостей самовдосконалення, творчої діяльності, прагнення до життєвої мудрості, зрілого судження, суспільного визнання.

Ієрархія інструментальних цінностей старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі наведена в таблиці (додаток Г).

За результатами дослідження ієрархії інструментальних цінностей з'ясовано, що провідними інструментальними цінностями є раціоналізм (здатність аналізувати ретельно і логічно, здібність приймати розсудливі раціональні рішення) у експериментальній групі та тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами) у контрольній групі. Цінність сміливість у відстоювання власних думок мають позиції 2 – ЕГ, 3 – КГ, вихованість (гарні манери), вихованість (гарні манери) 3 – ЕГ, 2 – КГ ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі) 4 – ЕГ, 5 – КГ.

Слід зазначити, така інструментальна цінність як непримиренність щодо недоліків у собі та інших посідає значну 5 позицію в контрольній групі на відміну учнів які склали експериментальну групу, де цінність посіла 10

позицію. Всупереч попереднім цінностям чесність (правдивість, щирість) посіла 5 місце в експериментальній групі, тоді як в контрольній групі вона зайняла 13 місце. Що свідчить про більшу вибагливість до себе та інших учнів контрольної групи, відвертість та відкритість у поведінці учнів експериментальної групи. Інструментальна цінність життєрадісність посіла 8 – ЕГ, та 6 – КГ позиції.

В ієрархії цінності охайність (уміння тримати в порядку речі, порядок у справах) теж є суттєві розбіжності, для експериментальної групи цінність є важливим показником в розвитку особистості та посідає 7 місце в ранжуванні цінностей, на відміну від учасників контрольної групи, у яких охайність не займає домінуючого місця (14 місце). Цінність освіченість (широка палітра знань, висока загальна культура) учні експериментальної групи вважають більш пріоритетною (9 місце) ніж учні контрольної групи 9 (15 місце), чуйність, турботливість навпаки цінується як більш важлива в контрольній групі (7 місце) на відміну учням в експериментальній групі (11 місце).

Слід зазначити, що у старшокласників такі інструментальні цінності, як відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово) 12 – ЕГ, 11– КГ, дисциплінованість 13 – ЕГ, (8 – КГ), самоконтроль 14 – ЕГ (9 – КГ), терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки) 15 – ЕГ, 16 – КГ, широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору) 16 – ЕГ, 12 – КГ не є пріоритетними.

Відповідно серед інструментальних цінностей також не є пріоритетними та значущими такі соціальні цінності як незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче) 17 – ЕГ, 18 – КГ та високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання) 18 – ЕГ, 17 – КГ.

З метою визначення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників за регулятивним критерієм (цілеспрямованість, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага,

самостійність) нами було використано наступні методики: тест емоційного інтелекту EQ Н. Холлата опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга).

Наведемо дані щодо рівня вихованості соціальної зрілості старшокласники з метою з'ясування готовності учнів діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженості, емоційної обізнаності, довільного керування своїми емоціями

Старшокласникам, які брали участь у констатувальному експерименті було запропоновано пройти тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла [20] (додаток Д).

Тест Н. Холла на визначення рівня емоційного інтелекту спирався на змішану модель емоційного інтелекту та збудований як опитувальник, що передбачав оцінку 5-ти складових частин емоційного інтелекту, а саме: емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Респондентам були надані висловлювання, які так чи інакше відображали різні сторони життя людини у суспільстві. Шкала відповідей була шестиступеневою та включала наступні варіанти відповідей: «повністю не погоджуюсь» (- 3 бали), «в основному не погоджуюсь» (- 2 бали), «частково не погоджуюсь» (- 1 бал), «частково погоджуюсь» (+1 бал), «в основному погоджуюсь» (+ 2 бали), «повністю погоджуюсь» (+ 3 бали).

Інтегративний рівень розвитку емоційного інтелекту старшокласників визначався нами на основі кількісних показників, які виражені у стандартних балах, і визначалися наступним чином: як що старшокласники отримували загальну суму балів за всіма показниками 70 і більше, то ми діагностували у них високий рівень, як що старшокласники отримували від 40-69 то ми діагностували у них достатній рівень, як що показники були нижче 39 балів то це вказувало на низький інтегративний рівень розвитку емоційного інтелекту.

Рівні емоційного інтелекту визначались за наступними критеріями: 14 і більше – високий, 8-13 – достатній, 7 і менш - низький.

Результати дослідження інтегрального рівня розвитку емоційного інтелекту показали що 17,46% – ЕГ, 16,44% – КГ мають високий рівень, достатній рівень розвитку емоційного інтелекту мають старшокласники 33,88% – ЕГ, 37,87% – КГ, низькі показники розвитку емоційного інтелекту показали 48,66% – ЕГ, 45,69 – КГ. Важливим для нашого дослідження є розподіл рівнів розвитку емоційного інтелекту за парціальними шкалами даної діагностичної методики (таблиця 2.5).

Таблиця 2.5

**Таблиця показників рівня емоційного інтелекту за тестом EQ
Н. Холла (у %)**

Рівні Шкали	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Емоційна обізнаність	22/18,5	23/19,7	45/37,8	44/37,6	52/43,7	50/42,7
Управління своїми емоціями	19/15,9	16/13,7	34/28,6	38/32,5	66/55,5	63/53,8
Самомотивація	26/21,8	24/20,5	37/31,1	35/29,9	56/47,1	58/49,6
Емпатія	22/18,5	21/17,9	33/27,7	37/31,6	64/53,8	59/50,5
Розпізнавання емоцій інших людей	21/17,6	18/15,4	50/42,1	50/42,8	48/40,2	49/41,8
Середнє значення (у %)	17,46	16,44	33,88	37,87	48,66	45,69

Проаналізувавши дані таблиці 2.5 ми бачимо що за шкалою емпатії – 27,7% – ЕГ, 31,6% – КГ, та самомотивації – 31,1% – ЕГ, 29,9% – КГ, переважає достатній рівень розвитку емоційного інтелекту старшокласників. Показники за шкалою емоційної обізнаності мають коливаються між достатнім – 37,8% ЕГ, 37,6% КГ та високими показниками – 18,5% ЕГ, 19,7% – КГ. За шкалою управління своїми емоціями більше ніж половина респондентів показали

низький рівень 55,5% – ЕГ, 53,8% – КГ. Результати за шкалою розпізнавання емоцій інших людей розділились переважно між достатнім – 42,1% – ЕГ, 42,8% – КГ та низьким рівнями – 40,2% – ЕГ, 41,8% – КГ.

Як видно з таблиці 2.5 за шкалою «емоційна обізнаність» переважають високі показники (19,5% – ЕГ, 18,7% – КГ) та достатній (37,8% ЕГ, 37,6% КГ). Це означає, що частина старшокласників гарно розуміється на власних емоціях, ідентифікує та інтерпретує свої емоційні прояви. Високий рівень емоційної обізнаності говорить про те, що підлітки вміють оцінювати інтенсивність своїх емоцій, можуть визначити їх вплив на свою поведінку. Також підлітки вміють розрізняти стани, у яких перебувають інші, та розуміти їхні емоційні переживання, проявляти емпатію, оскільки мають високого рівня емоційної освіченості.

Старшокласники, що мають достатній рівень (33,8% – ЕГ, 37,87% – КГ), не до кінця розуміють свій внутрішній світ та мають труднощі щодо розпізнавання та інтерпретації своїх емоцій, їх впливу на поведінку та комунікативні здібності.

Респонденти з низьким рівнем емоційної обізнаності (48,66% – ЕГ, 45,69% – КГ) є досить вагомими проблемами з емоційної освіченістю, вираженням своїх емоцій, з розумінням та відокремленням позитивних та негативних переживань, що ускладнює їх взаємодію з іншими.

Шкала «управління своїми емоціями» демонструє, що більша частина респондентів мають низький рівень керування своїми емоціями, тобто 55,5% – ЕГ, 53,8% – КГ не мають базових навичок стримування небажаних емоційних проявів, не завжди їм вдається оволодіти собою в потрібний момент, опанувати негативні емоційні стани, не зважаючи на те що показники за шкалою «емоційна обізнаність» мають достатній рівень. Саме цим підліткам варто працювати над вдосконаленням своїх умінь, щоб мінімізувати вплив внутрішніх переживань на відносини з соціумом. 15,9% – ЕГ, 13,7% – КГ опитаних мають високий рівень управління своїми емоціями, що свідчить про гарно розвинений емоційний інтелект, який допомагає вирішувати будь які

проблемні ситуації за допомогою стриманості та врівноваги, саморегуляції поведінки. Достатній рівень за даною шкалою мають 28,6 % – ЕГ, 32,5% – КГ, що свідчить про наявний рівень володіння своїм емоційним станом, але стриманість небажаних емоцій вдається не завжди.

За шкалою «самотивація» превалює достатній рівень (31,1% – ЕГ, 29,9% – КГ), що свідчить про здатність до саморегуляції, уявлення про досягнення власної мети, розуміння як її досягти, але не завжди це є повштохом для втіленням у життя, як результат соціального самовизначення. Низький рівень самотивації мають 47,1% – ЕГ, 49,6% – КГ, що свідчить про низьку внутрішню мотивацію, усвідомлення своїх реальних потреб не є спонукаючим фактором до цілеспрямованих дій.

Частіше мотивацією виступають зовнішні фактори – оцінки, похвала батьків чи вчителів, схвалення від друзів тощо. У 21,8% – ЕГ, 20,5% – КГ респондентів самотивація знаходиться на високому рівні, що свідчить про здатність йти до своєї мети через перешкоди, втілювати свої бажання в життя, при цьому не звертаючи увагу на зовнішні фактори, здатні контролювати ситуацію настільки, наскільки це потрібно.

Досліджуючи результати за шкалою «емпатія», виявили що найвищим показником є достатній рівень емпатії – 27,7% – ЕГ, 31,6% – КГ, це означає, що частина респондентів нашої вибірки розвинули здатність розуміти та оцінювати емоційний стан інших людей. Значно менший показник по даній шкалі має високий рівень – 18,5% – ЕГ, 17,9% – КГ%.

Респонденти з високим показником емпатії можуть бути гарними співрозмовниками, надійними друзями та опорою для близьких людей, а також можуть виражати співчуття та розуміння оточуючим. За даною шкалою превалює низький рівень у 53,8% – ЕГ, 50,5% – КГ опитаних, це свідчить про те, що їм важко розбиратися в переживаннях інших людей, вони не зацікавлені в співчутті та розумінні інших та більше сконцентровані на власному житті.

Результати дослідження за шкалою «розпізнавання емоцій інших людей» засвідчили, що у більшості респондентів це вміння знаходиться на достатньому

рівні – 42,1% – ЕГ, 42,8% – КГ. Тобто в деяких випадках респонденти можуть зрозуміти ситуацію, оцінити емоційний стан іншої людини і одразу почати з нею взаємодіяти, щоб зменшити або підвищити інтенсивність емоцій, а іноді їм це зовсім не вдається. У 40,2% – ЕГ, 41,8% – КГ підлітків ця здатність мала низький рівень, тому їм важко зрозуміти емоційний стан іншої людини, тому проявляють відстороненість та безініціативність у спілкуванні.

Утім, 17,6% – ЕГ, 15,4% – КГ опитаних зрозуміти друга і скерувати його емоційні прояви в потрібне русло дуже легко, адже вони на високому рівні опанували вміння розпізнавати емоції інших людей.

Отже, результати дослідження інтегрального рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників узагальнені в діаграмі 2.5 та свідчать про те, що високий рівень мають 17,46% – ЕГ та 16,44% – КГ респондентів, на достатньому рівні зафіксовано 33,88% – ЕГ та 37,87% – КГ, низький рівень посідає 48,66% – ЕГ та 45,69% – КГ.

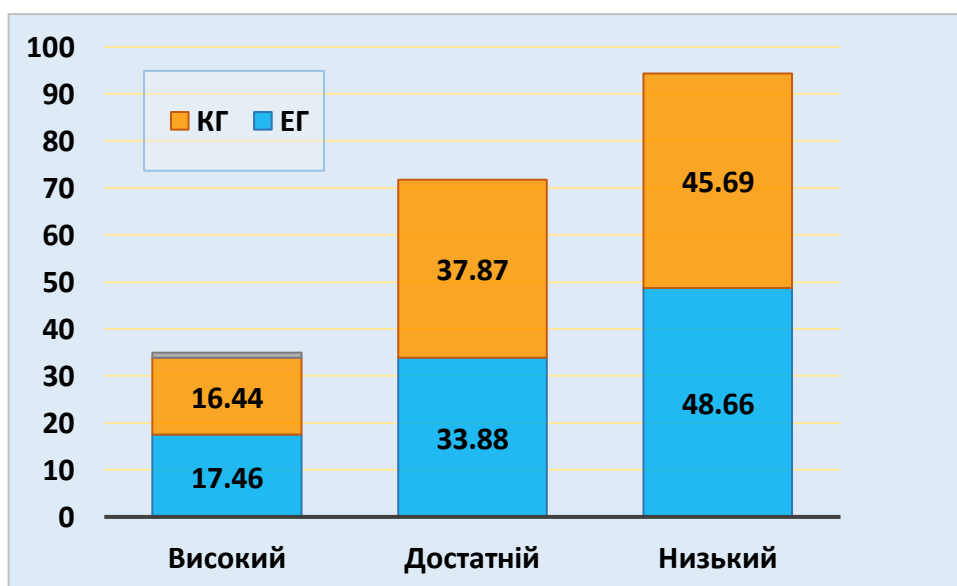


Рис. 2.5. Результати дослідження інтегрального рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників.

Продовжуючи досліджувати стан вихованості соціальної зрілості старшокласників за регулятивним критерієм (соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них

відповідальність, толерантне ставлення до інших) ми використали опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга) [192] (додаток Е).

Опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга) був направлений на визначення рівня осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості, які проявляються у спілкуванні, визначення рівня осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості, які проявляються у спілкуванні, актуалізують потреби у подальшому їх розвитку.

Опитувальник складався з опису 9 властивостей, а саме, дев'яти характеристик життєстійкості таких як: емпатія, тепло, повага, щирість, справжність, ініціативність, рішучість, відповідальність, терпіння, оптимістичність, мобільність. Респондентам запропоновано оцінити себе за 9-бальною шкалою, щоб таким чином з'ясувати, якою мірою їм властиві представлені якості.

Якісний аналіз відповідей респондентів згідно з опитувальником здійснювався за такими параметрами:

Від 9 балів до 5 балів – якість властива відповідно зменшенню балів;

Від 5 балів до 1 балу – відповідають «зменшенню» цієї властивості, 1 бал – не властива ця якість.

Відповідно до критеріїв методики ми отримали дані щодо осмисленості та сформованості складових життєстійкості за такими рівнями:

9-18 балів – низький рівень осмисленості та сформованості життєстійкості;

19-40 балів – середній ступінь враженості життєстійкості;

41-54 бали – життєстійкість є характерною рисою для респондента;

55-72 бали – активно проявляється життєстійкість в орієнтації на співпрацю та здатність самостійно знаходити шляхи розв'язання проблем;

73-81 бал – ця властивість притаманна респонденту повною мірою.

Кількісні дані, отримані в результаті застосування методу експертної оцінки, представлені в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників за показниками осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості (у %)

№	Рівні за показниками опитувальника	ЕГ	КГ	Середній показник
1	Властивість притаманна повною мірою	5/ 4,2%	7/ 5,9%	5,05
2	Активно проявляється життєстійкість	12/ 10,1%	11/ 9,4	9,75
3	Життєстійкість є характерною рисою	24/ 20,1%	20/ 17,2%	18,61
4	Середній ступінь вираженості життєстійкості	47/ 39,5%	41/ 35,2%	37,31
5	Низький рівень	31/ 26,1%	38/ 32,6%	29,31

За результатами опитувальника ми визначили, що 4,2% – ЕГ, 5,9% – КГ респондентам притаманні повною мірою властивості особистісних складових життєстійкості, у частини вибірки 10,1% – ЕГ, 9,4% – КГ активно проявляються властивості життєстійкості, для 26,1% – ЕГ, 32,5% – КГ респондентів життєстійкість є характерною рисою 20,1% – ЕГ, 17,2% – КГ, середній ступінь вираженості життєстійкості мають 39,5% – ЕГ, 35,2% – КГ, низький рівень здатності долати життєві труднощі мають 26,1% – ЕГ, 32,6% – КГ опитаних.

Проаналізувавши результати дослідження за окремими шкалами властивостей життєстійкості (таблиця 2.7), бачимо що домінує з високими показниками шкала «Відповідальність» (24,4% – ЕГ, 27,4% – КГ), яка свідчить про розвиток у старшокласників самостійності, спроможності здійснити власні життєві плани, докладати зусилля для досягнення запланованого, переконання, що успіх є результатом наполегливої праці. Також високі показники мали результати по шкалі «Щирість, справжність» (22,7% – ЕГ, 19,7% – КГ), яка

висвітлила важливість для старшокласників взаємодії з іншими, співпраці, направленої на конструктивні відносини та порозуміння.

Таблиця 2.7

**Рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників за шкалами
опитувальника «Самооцінка життєстійкості» (у %)**

Шкали \ Рівні	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1. Емпатія	13/10,9	8/6,8	39/29,4	41/35,1	67/59,7	68/58,1
2. Тепло, повага	14/11,8	10/8,5	41/34,5	37/31,7	64/53,7	70/59,8
3. Щирість, справжність	27/22,7	23/19,7	34/28,6	35/29,9	58/48,7	59/50,4
4. Ініціативність	8/6,7	11/9,4	45/37,8	43/36,8	66/55,5	63/53,8
5. Рішучість	11/9,2	11/9,4	43/36,2	47/40,2	65/54,6	59/50,4
6. Відповідальність	29/24,4	32/27,4	30/25,2	36/30,8	60/50,4	49/41,8
7. Терпіння	19/16,0	18/15,3	48/40,3	51/43,6	52/43,7	48/41,1
8. Оптимістичність	10/8,4	11/9,4	46/38,7	47/40,2	63/52,9	59/50,4
9. Мобільність	26/21,8	32/27,4	40/33,7	37/31,6	53/44,5	48/41,0
Середнє значення (у %)	14,66	13,87	33,82	35,54	51,52	50,58

Шкала «Мобільність» відповідала переважно високому та достатньому рівню визначення властивостей життєстійкості (21,8% – ЕГ, 27,4% – КГ). Як довели результати дослідження, респондентам важливо розуміти інформацію та відтворювати її в процесі включення в соціальні відносини, для того щоб швидко діяти за різних обставин, мобільно та зібрано виконувати завдань задля досягнення мети. Показники за шкалою «Терпіння» (16,0% – ЕГ, 15,3% – КГ) вказували на важливість для опитуваних характеристик стійкості, витримування важких життєвих умов, труднощами, сподівань позитивні зміни

та оптимістичне світобачення. Ми з'ясували, що у досліджуваних переважає шкала «Тепло та повага» (11,8% – ЕГ, 8,5% – КГ), що засвідчує прийняття іншої особистості, активну підтримки один одного, необхідності в розумінні та повазі від оточення.

Результати дослідження за шкалами «Емпатія» (10,9% – ЕГ, 6,8% – КГ), «Рішучість» (9,2% – ЕГ, 9,4% – КГ), «Оптимістичність» (8,4% – ЕГ, 9,4% – КГ) мали переважно високі та середні показники, які засвідчили важливість для респондентів розуміння емоційного стану іншої людини, спроможності мобілізуватися в екстремальних, нестандартних умовах, самостійно приймати рішення, оптимістично сприймати життєві події, біти життєрадісними, впевненими в майбутньому.

Показники за шкалою «Ініціативність» мали достатні та низькі бали, що засвідчило зацікавленість учнів у тому, що спонтанні дії не принесуть бажаного результату та швидко діяти потрібно у крайніх випадках небезпеки. Це може свідчити про те, що старшокласники мають потужний вплив стресових та травматичних подій, які створили певний досвід та сформували певні моделі поведінки в несподіваних та екстремальних умовах, які вимагають стриманості та прийняття виваженого рішення для уникнення небезпеки.

Нами був здійснений порівняльний аналіз результатів дослідження життєстійкості серед учнів міських та сільських закладів загальної середньої освіти. Так в нашому дослідженні брали участь 150% (75% – ЕГ, 75% – КГ) учнів міських закладів загальної середньої освіти та 86% (44 % –ЕГ, 42% – КГ) учнів сільських закладів загальної середньої освіти.

За результатами дослідження виявилось що більш високий рівень життєстійкості мають учні сільських шкіл порівняно з їхніми однолітками з міст. Діти з сільських шкіл краще долають труднощі, виявляють стійкість до стресу, готові докладати необхідних зусиль задля досягнення мети, більш стійко витримують важкі життєві умови, проявляючи терпіння, врівноваженість, переконані що успіх є результатом наполегливої праці. Однак міські діти мають вищі показники та переваги в умовах для самореалізації, більш мобільні,

активніше проявляють ініціативність у спілкуванні, здатні до командної взаємодії, проявляють комунікативну толерантність та повагу до особливостей інших людей.

Таким чином, для більшості опитаних респондентів життєстійкість є характерною рисою (29,3%), активно проявляється (37,3%) як якісна характеристика особистості та мають достатній рівень прояву життєстійкості (18,6%). Це спонукає і спрямовує їх на співробітництво, сприяє розвитку здатності самостійно знаходити шляхи розв'язання проблем. як можливість отримати корисний досвід для життя, мотивує на досягнення життєвих цілей, впевненість та підвищення почуття оптимістичного сприйняття світу, проявляти терпіння та самостійність. Для 9,75% респондентів життєстійкість притаманна повною мірою, що дозволяє їм максимально ефективно справлятися з тиском, який чинить зовнішнє середовище, активно будувати особисті плани, віру у власні сили стикаючись із життєвими труднощами, непередбачуваними обставинами, їм властиві стриманість та самоконтроль. Низький рівень сформованості життєстійкості мали 5,05% респондентів, яким важко долати життєві труднощі, вони прагнуть допомоги з боку друзів та дорослих, не впевнені у власних можливостях, їм важко адаптуватись до змін задля досягнення мети.

З метою визначення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників за поведінковим критерієм (соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні правила, закони, принципи, здійснення соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших) нами були використані наступні методики: експертна оцінка педагогів (карта спостережень), тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера [70] та методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [145].

Для дослідження рівнів вихованості соціальної зрілості за поведінковим критерієм була використана експертна оцінка педагогів (додаток Ж).

Педагогічним працівникам (класним керівникам, практичним психологам, соціальним педагогам, вчителям-предметникам) було запропоновано провести педагогічне спостереження та визначити рівень вихованості кожного учня в класі за такими показниками соціальних якостей як соціальна активність, соціальна відповідальність, соціальна взаємодія, самостійність, толерантність.

Як ми бачимо на діаграмі 2.6 високий рівень вихованості соціальних якостей старшокласників, відзначений педагогічними працівниками складав 11,72% – ЕГ, 12,5% – КГ, домінував на достатніх показниках 39,2% – ЕГ та 37,18% – КГ та мав показники низького рівня зі значеннями 49,08% – ЕГ, 50,12% – КГ.

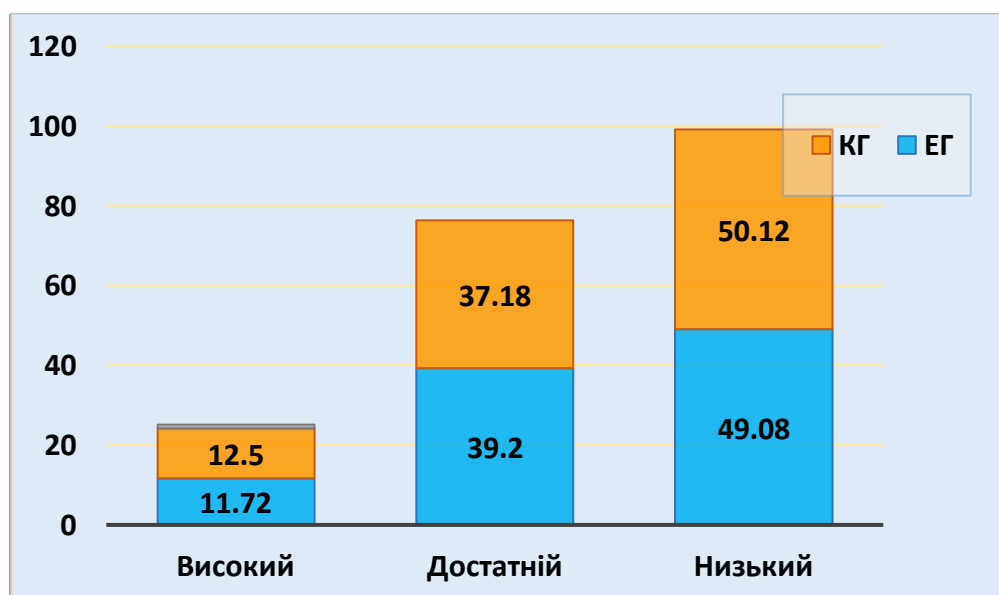


Рис. 2.6. Рівні вихованості соціальних якостей старшокласників за поведінковим критерієм.

Проаналізувавши результати дослідження вихованості соціальних якостей окремо, бачимо що домінували з високими показниками такі якості як «Соціальна відповідальність» (14,7% – ЕГ, 16,6% – КГ) та «Соціальна взаємодія» (12,7%–ЕГ, 14,8% – КГ).

Достатній рівень за якістю «Соціальна відповідальність» складав 44,7% – ЕГ, 42,5% – КГ, низькі показники фіксувались у 40,6% – ЕГ, 40,9% – КГ респондентів, достатні показники за якістю «Соціальна взаємодія» склали 40,5% – ЕГ, 43,8% – КГ, низькі показники склали 46,8% – ЕГ, 41,4% – КГ. Що

засвідчило важливість для старшокласників відповідальної поведінки, взаємодії з іншими, співпраці, та порозуміння.

Також високі показники мали результати дослідження соціальних якостей «Самостійність» 12,2% – ЕГ, 11,5% – КГ та «Толерантність» 9,8% – ЕГ, 10,2% – КГ, достатні показники якості «Самостійність» складали 41,6% – ЕГ, 36,3% – КГ, низькі 46,2% – ЕГ, 52,2% – КГ. Дослідження соціальної якості «Толерантність» на достатньому рівні мала показники 36,7% – ЕГ, 32,5% – КГ, на низькому рівні 53,5% – ЕГ, 57,3% – КГ. Що може вказувати на здатність старшокласників досягати поставленої мети, бути впевненими в собі та рішучими у розв'язанні проблем, емоційно не залежати від інших, поважаючи при цьому позицію іншої людини, її погляди, вподобання та наміри.

За результатами педагогічного спостереження позиція «Соціальна активність» посіла останнє місце з низкими показниками у порівнянні з вищезазначеними соціальними якостями, а саме високий рівень склав 9,2% – ЕГ, 9,4% – КГ, достатній 32,5% – ЕГ, 30,8% – КГ, низький 58,3% – ЕГ, 58,8% – КГ, що свідчить про недостатній рівень вихованості зазначеної соціальної якості, та може вказувати на те що учням важко пристосовуватися до швидкопливних змін в обставинах життя, враховувати їх та змінювати поведінку відповідно до нових реалій сьогодення.

Для дослідження вивчення рівня комунікативного контролю був використаний тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера [70] (додаток К). Учням було запропоновано уважно прочитати десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожну респонденти мали оцінити як вірно або невірно стосовно себе.

Для здійснення дослідження рівня комунікативного контролю старшокласників, використовувались наступні критерії:

- ✓ за відповідь «Невірно» - 1 бал на питання № 1, 5, 7;
- ✓ за відповідь «Вірно» - 1 бал на питання 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10.

Як що опитувані набрали кількість балів від 0 до 3 бали, то виявляємо у них характерну наявність низького комунікативного контролю, поведінка вважається стійкою, прямолінійною та не змінюється залежно від ситуацій.

Обрана кількість балів від 4-6 балів свідчить про середній комунікативний контроль, щирість у спілкуванні, але не стриманість в емоційних проявах, проте в поведінці проявляється доброзичливість та прагнення до продуктивної комунікації з оточуючими людьми.

Кількість балів від 7-10 виявляє високий комунікативний контроль, легкість в проявленні будь-якої соціальної ролі, гнучкість реагування на зміни ситуацій, високий рівень продуктивної комунікації, створення позитивного враження на оточуючих.

Результати опитування згідно діаграмі 2.7 свідчать про те що високий рівень комунікативного контролю мають 10,45% – ЕГ, 13,56% – КГ старшокласників, що свідчить про їх здатність легко виконувати будь-яку соціальну роль, гнучко реагувати на зміну ситуації, передбачити враження, яке вони справляють на інших.

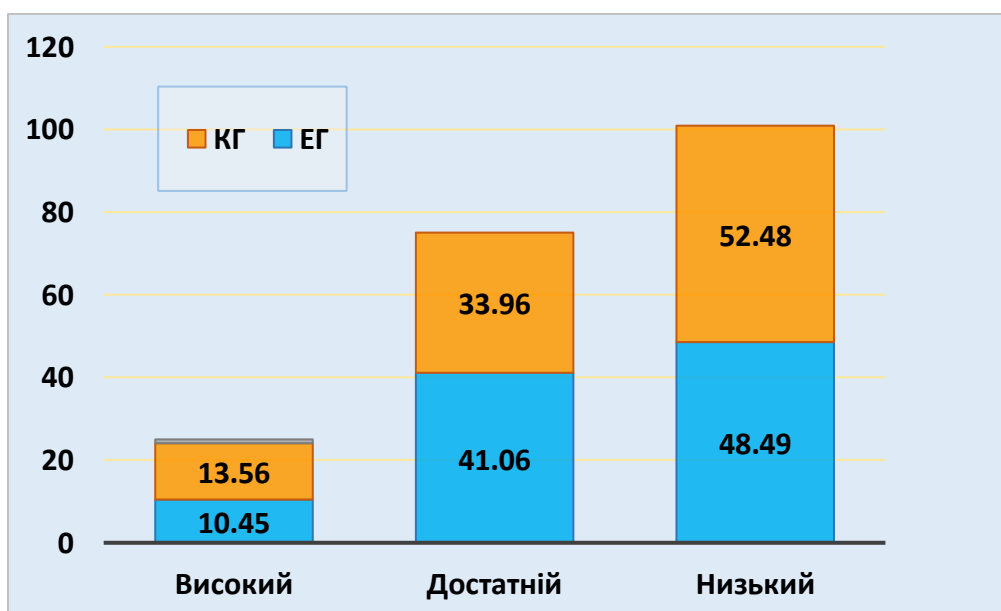


Рис 2.7. Рівні оцінки самоконтролю у спілкуванні старшокласників

Старшокласники з високим комунікативним контролем мають значний рівень емоційної стабільності та контроль над своєю поведінкою під час міжособистісного спілкування, контролюють себе та вміють ефективно

керувати своїми емоційними виявами. Однак вони мають суттєві труднощі з вираженням своїх емоцій та не переносять непередбачуваних ситуацій.

Достатній рівень комунікативного контролю продемонструвала переважна кількість респондентів, а саме 41,06% – ЕГ, 33,96% – КГ, що засвідчує недостатню стриманість у поведінці, емоційну спонтанність у спілкуванні, щирість і безпосередність при взаємодії з оточуючими. Недостатня стриманість емоційних проявів може призвести до появи помилок у вирішенні стратегічних питань, прийняття рішень, знаходження компромісних варіантів взаємодії.

Низький рівень комунікативного контролю мають 48,49% – ЕГ, 52,48% – КГ респондентів, виявляють стійкість у своїй поведінці та не схильні до змін у залежності від ситуацій, здатні до щирого саморозкриття в спілкуванні. Низький рівень комунікативного контролю особистість характеризується високим рівнем імпульсивності у взаємодії з оточуючими. Низький рівень комунікативного контролю, на нашу думку, може негативно позначатися на навчальній діяльності, командній роботі, передусім, може сприяти виникненню міжособистісних конфліктів. Надто вільна поведінка в процесі спілкування може свідчити про нечітке уявлення про моральні норми особистості.

Для дослідження визначення самооефективності поведінки старшокласників за поведінковим критерієм нами була використана методика «Шкала самооефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [145] (додаток Л), за допомогою якої ми з'ясували рівні самооефективності, впевненості старшокласників щодо їх потенційної здатності організувати та здійснювати власну діяльність, необхідну для досягнення певної мети. Також самооефективність розглядалась нами як продуктивний процес інтеграції когнітивних, соціальних та поведінкових компонентів задля здійснення оптимальної стратегії в різноманітних ситуаціях.

Аналіз відповідей респондентів згідно методики здійснювався за такими параметрами: не вірно – 1 бал, скоріше ні ніж так – 2 бали, скоріше так ніж – ні 3 бали, вірно 4 – бали.

Набрані респондентами бали від 36-40 – високий рівень самоефективності. Кількість балів від 30 до 35 вважалась вище за середній рівень, бали від 25 до 29 – середній рівень, набрана кількість балів від 20 до 24 – нижче за середній рівень, як що респонденти набрали від 10-19 балів – низький рівень самоефективності.

За результатами аналізу рівнів самоефективності поведінки старшокласників старшокласників можемо констатувати (рис. 2.8), що 5,9% – ЕГ, 8,5% – КГ респондентів виявили високий рівень, яким притаманне почуття впевненості в собі, адаптованість у стосунках з людьми.

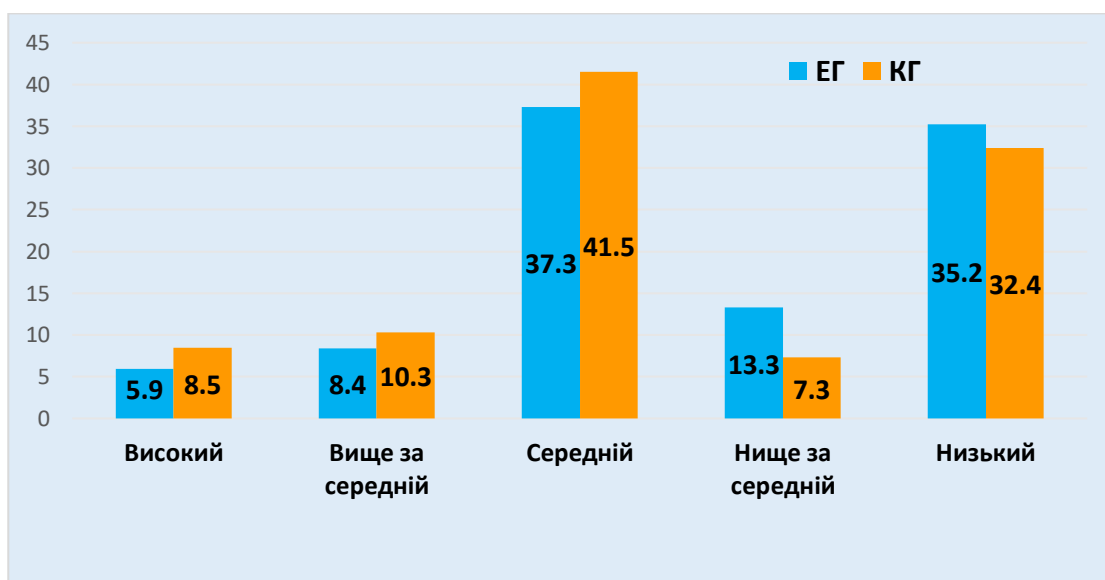


Рис. 2.8. Діаграма рівнів самоефективності поведінки старшокласників.

Дані респонденти здатні до самоконтролю, наполегливості й спроможності доводити розпочату справу до кінця, здатні керувати свідомо своїми діями, станами та спонуканнями, упевнені, вони впевнені що є активними суб'єктами діяльності, задоволенні власною особистістю, приймають власні переваги й недоліки, упевнено почуваються в ситуаціях спілкування з іншими людьми, не бояться першими виявити ініціативу, їм легко йти на контакт і знаходити нових друзів, в складних та проблемних ситуаціях взаємодії з оточуючими надають перевагу активному вирішенню

проблем, шукають компромісні рішення, проявляють мобільність під час подолання перешкод.

Вище за достатній рівень самоефективності поведінки 8,4% – ЕГ, 10,3% – КГ, свідчить впевненість респондентів у власних силах, що впливає на процес прийняття рішень та виявляється в загальних комунікативних здібностях, прагнуть бути успішними у певному виді діяльності, але середній рівень може свідчити про наявність суперечностей внутрішнього світу учнів, що характеризується сумнівами щодо власних здібностей. Але учні мають бажання щось у собі змінити, прагнуть до самопізнання.

За результатами дослідження з'ясовано, що переважна кількість респондентів виявили достатній рівень самоефективності поведінки 37,3% – ЕГ, 41,5% – КГ, який свідчить про позитивне відношення до спілкування, але можуть проявлятися напруження та емоційна нестійкість по відношенню до себе або інших під час спілкування, що ймовірно призведе до неконструктивних моделей поведінки, таких як соціальне відсторонення, емоційне дистанціювання, а не активне вирішення питання.

Низькі та нище середніх показників самоефективності поведінки виявились у 48,5% – ЕГ, 39,7% – КГ, яким притаманні низька самооцінка та низька самоповага, відчуття невпевненості та відсутності інтересу до власної особистості, виникнення відчуття нездатності до особистісного зростання та неефективної взаємодії з оточенням.

Учні не впевнені у можливості контролювати вплив негативних подій, не знають як поводитись у важких життєвих ситуаціях, проявляючи соціальну дезадаптацію, низький рівень самоконтролю, низкою негативних переживань, невпевненості у своїх силах, неконструктивними моделями поведінки.

Нами отримані узагальнюючі результати визначення рівня виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі на констатувальному етапі експерименту, які засвідчують, що у респондентів в більшості переважає достатній та низький рівні вихованості (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8

Рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі

Критерії	Рівні вихованості					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
когнітивний	15,53	16,78	33,21	34,69	51,27	48,53
спонукальний	10,78	12,15	43,17	40,63	46,05	47,22
регулятивний	16,06	15,16	33,86	36,71	50,08	48,13
поведінковий	9,35	8,19	41,96	38,97	48,69	52,84
узагальнений результат	12,93	13,07	38,05	37,75	49,02	49,18

Результати дослідження когнітивного критерія показали, що на високому рівні знаходяться 15,53% – ЕГ та 16,78% – КГ, достатньому рівні 33,21% – ЕГ та 34,69% – КГ, низький посіли 51,27% – ЕГ, в КГ ці показники мають менше значення 48,53%.

Показники дослідження спонукального критерія також свідчать про переважність достатнього та низького рівнів вихованості, високий рівень зафіксовано у 10,78% – ЕГ, 12,15% – КГ, достатній рівень склав 43,17% – ЕГ і 40,63% – КГ, низький рівень посіли 46,05% – ЕГ та 47,22% – КГ.

Зокрема, результати дослідження регулятивного критерія засвідчили результати які показали відмінності між достатнім та високим рівнями, а саме високий рівень рівнявся 16,06% – ЕГ, 15,16% – КГ, достатній рівень склав 33,86% – ЕГ, 36,71% – КГ, низький рівень склав в ЕГ – 50,08% в КГ – 48,13%.

При дослідженні поведінкового критерію було з'ясовано що домінуючим рівнем вихованості став достатній рівень, а саме 41,96% – ЕГ, 38,97% – КГ, натомість показники високого рівнів були низькі та складали 9,35% – ЕГ, 8,19% – КГ, на низькому рівні зафіксовані значні показники 48,69% – ЕГ та 52,84% – КГ.

Для перевірки достовірності результатів експериментально-дослідницької діяльності ми скористались формулою непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який дозволив виявити відмінності між двома розподілами та оцінити їхню значущість. Узагальнені дані статистичних обчислень за результатами замірювання вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі для експериментальної і контрольної груп наприкінці констатувального експерименту представлено в додатку М.

Проаналізувавши результати дослідження рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі під час констатувального етапу експерименту за всіма компонентами доходимо висновку, що виникла необхідність теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки моделі виховання та педагогічних умов соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

2.3 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників

Науково-теоретичний аналіз проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі та виявлення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників дає підстави визначити педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників.

Дослідження в галузі педагогічної науки підтверджують, що педагогічні умови визнаються як зовнішні фактори, що забезпечують ефективне функціонування та розвиток процесу, що потребує певної організації, максимального використання потенціалу кожного учня і стимулювання їх особистісного розвитку та виховання.

У процесі теоретичного аналізу педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників встановлено, що в педагогічній науці не існує єдиного тлумачення сутності поняття «умова». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що умова – це «необхідна обставина,

яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [29].

Вивчення низки наукових праць свідчить про важливість та розуміння поняття «педагогічні умови», його особливостей та змісту (І. Бех [11], Л. Канішевська [82], З. Курлянд [101], Г. Назаренко [126], Н. Софій [185], А. Черкашин [211], М. Школьна [221] та ін.), які засвідчують що педагогічні умови спеціально створюються та впроваджуються педагогом з метою вплинути на педагогічний процес, в якому відбуваються зміни досліджування.

Сучасна дослідниця В. Ягоднікова акцентує увагу на тому, що педагогічними умовами є спеціально організовані обставини, які забезпечують формування предмета дослідження завдяки впливу на компоненти означеного процесу [229]. Отже, педагогічні умови ми визначаємо як важливі фактори організації освітнього процесу в закладі освіти, які впливають на організацію освітнього середовища, на результати виховання, навчання та особистісного розвитку учнів, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнень.

Оскільки ми розкриваємо зміст поняття «педагогічні умови», то дотично розглядати саме ті умови, які пов'язані з організацією освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти з тим інклюзивним освітнім середовищем, у якому відбувається виховна, пізнавальна, навчальна, діяльність старшокласників, спрямована на виховання та розвиток знань, умінь і навичок включення в соціальні відносини, світоглядної культури тощо (В. Биков [13], Н. Кічук [96], А. Колупаєва [88], В. Радул [150], Д. Пріма [149], К. Приходченко [150], М. Чайковський [209], В. Ягоднікова [227] та ін.).

При здійсненні такої діяльності слід враховувати, що в процесі навчання та виховання на учнів впливають не лише соціальні контакти з учасниками інклюзивного освітнього середовища, але й здійснюється цілеспрямована соціальна взаємодія старшокласників із зовнішнім соціальним середовищем під час позакласної діяльності, спільних шкільних та позашкільних заходах тощо, участі в проєктах інклюзивного напрямку, які спрямовані на забезпечення рівного доступу до отримання освітніх послуг, організацію простору для

досягнення успіхів дітей, незалежно від індивідуальних особливостей, стану здоров'я, психічних і фізичних якостей, співпраця закладу освіти з соціальними та іншими структурами в якості ресурсу підтримки впровадження інклюзії [142; 202; 206].

У такій взаємодії інтегрується вплив внутрішніх і зовнішніх чинників інклюзивного освітнього середовища безпосередньо забезпечується успішність. При аналогічній взаємодії враховується вплив внутрішніх і зовнішніх факторів інклюзивного освітнього середовища, що сприяє успішному створенню та впровадженню ефективних педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Педагогічні умови в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як спеціально створені обставини, завдяки яким здійснюється ефективна організація освітнього процесу та створюються обставини які впливають на виховання соціальної зрілості старшокласників.

Такими умовами на нашу думку можуть бути врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища (рис. 2.9).



Рис. 2.9. Педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Першою педагогічною умовою визначено врахування особистісних характеристик старшокласників, які детермінують виховання соціальної зрілості

Як відомо, підлітковий вік, до якого належать старшокласники – це важлива й за багатьма ознаками визначальна фаза життєвого розвитку особистості, в цей період трансформуються набуті нею ставлення до світу і до самої себе, розвиваються процеси самосвідомості, самопізнання і самовизначення, що насамкінець формують ту життєву позицію, з якою вона входить у доросле життя [125; 205].

Тому вважаємо, що врахування особистісних характеристик старшокласників в освітньому процесі є педагогічною умовою виховання соціальної зрілості в інклюзивному освітньому середовищі.

Цей вік вважається найважливішим і найскладнішим періодом людського життя, а психічна напруженість, що узгоджується з розвитком цілісності особистості старшокласника, залежить як від психофізичного дозрівання, так і від суперечностей суспільного життя та психологічної атмосфери соціального простору, в якому він зростає [20; 92].

Загальновідомо, що вік який розглядаєть відомий своєю чутливістю до виховання вольових якостей, утвердження особистістю свого внутрішнього розуміння, оскільки в даному віковому періоді відбувається розвиток внутрішнього світу та формування життєвого плану як системи пристосування, яку старший підліток вперше усвідомлює. Водночас спостерігаються інтенсивні гормональні та фізичні зміни, розвиваються пізнавальні та емоційні аспекти психіки, переглядаються відносини з батьками та однолітками, активно формується довільна регуляція поведінки, свідомий контроль свої дії та реакції на оточуючий, активуються психічні стратегії, які створюються для захисту від стресових ситуацій або негативних емоційних впливів. [64; 223].

Здійснивши науковий аналіз з проблеми становлення особистості в період дорослішання, ми змогли класифікувати особистісні риси і новоутворення підлітка (Р. Бернс [239], Е. Еріксон [238], К. Левін, Ж. Піаже [259],

Х. Ремшмидт [261], Е. Шпрангерта [260] ін.) [194]. Так, науковці виокремлюють такі типові особистісні утворення старшокласників як егоцентризм, амбівалентність почуттів, прагнення до самотності, потреба в самоствердженні, самоаналіз, почуття невпевненості в собі, ідентичність, почуття виключності, емансипація, прагнення до створення ідеалів, вразливість, мрійливість, конформність тощо (І. Булах [26], Л. Василенко [32], Л. Долинська [32], З. Огороднічук [32], Л. Терлецька [194], О.Скрипченко [189]).

Отже, специфічними особливостями особистості в період дорослішання виступають: поява глобального інтересу до власної особистості, коли предметом свідомості стають своя зовнішність, поведінка, думки, мова, інтелект, здібності, риси характеру і переживання, особистісна рефлексія як здатності до самоаналізу, виникнення особистісної саморегуляції як здібності оволодіння власною поведінкою у значущих для себе ситуаціях, амбівалентне ставлення до власної особистості та оточуючих, усвідомлення співвідношення внутрішніх мотивів і зовнішніх проявів поведінки, інтерес до моральних якостей власної особистості, пошук особистісних мотивів вчинків, що характеризують внутрішню сутність особистості.

Також до особистісних характеристик відносимо індивідуально-типологічні (домінувальна репрезентативна система особистості, темпераментальні особливості) та характерологічні особливості, що визначають ставлення людини до самої себе, до інших людей, організованості, відповідальності, вольові якості – рішучості, наполегливості, самостійності, унікальна поведінка, вподобаннях, захопленнях та стилі взаємодії, які є важливими факторами самовдосконалення, оскільки вони визначають індивідуальні підходи до розвитку та підтримують прагнення в досягнення результатів успіху [148;163].

Як бачимо основним лейтмотивом особистісних характеристик у цьому віці є становлення нової самосвідомості, яка характеризується якісними змінами пов'язаними з фізичним дозріванням та процесами розвитку особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

Тому, на нашу думку, для врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості буде доцільним виявлення особистісних характеристик старшокласників шляхом анкетування, педагогічного спостереження, бесід з батьками, врахування їх при взаємодії з учнями, залучення учнів до колективної діяльності та різноманітних виховних заходів, до індивідуальних або групових доручень. На основі їх інтересів, здатності, прагнень, схильностей залучати учнів до певних активностей, клубів за інтересами, тренінгів особистісного зростання, інтерактивних занять, які сприятимуть самовдосконаленню особистості, розвитку особистісних характеристик соціальної зрілості таких як відповідальність, соціальна активність, самостійність, вольові якості комунікативні здібності.

Отже, врахування особистісних характеристик, які детермінують виховання соціальної зрілості старшокласників є необхідною діяльністю для результативного виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, тому будемо вважати вищезазначену діяльність педагогічною умовою.

Другою педагогічною умовою є оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників. Принципове значення в сучасній педагогічній науці та практиці набуває пошук оптимальної моделі соціального досвіду старшокласників, що забезпечить інтенсивне становлення особистісних якостей, відносин і позицій учня в суспільстві.

Проаналізувавши наукові дослідження вбачаємо, що соціальний досвід – це поєднання пізнавальної і практичної діяльності особистості, який виражається в комбінації знань про соціальну дійсність, досвіду прийомів діяльності, досвіду емоційних відносин [167]. Зауважимо що визначення «соціальний досвід» знаходиться в стані активного наукового пошуку, але деякі науковці зробили спробу розуміння соціального досвіду як безумовного чинника який впливає на виховання особистості.

У дослідженнях О. Авраменко [1], Г. Бондарева [17], В. Бочелюка [21], М. Букача [134], М. Варій [28], О. Крюкова [99], Г. Лещук [110], О. Попова

[147], Л. Сафронова [166], В. Циби [205], Е. Дюркгейма [237], Ф. Гідінгса [240], соціальний досвід розглядається як результат соціалізації. Так Ф. Гідінгс у праці «Теорія соціалізації» [240] представив це поняття як розвиток соціальної природи індивіда, підготовка людини до соціального життя, підкресливши, що в процесі соціалізації індивід не просто засвоює соціальний досвід, а й перетворює його на власні цінності, установки, орієнтації.

Науковець В. Циба розглядає соціалізацію особистості як набуття людиною соціальних моделей поведінки, соціальних настанов, рис характеру, компетентності під впливом соціальної взаємодії та подальшого розвитку сфер життєдіяльності. Соціалізація, за В. Цибою, здійснюється через засвоєння людиною соціального досвіду і відтворення його у своїй діяльності шляхом входження до системи існуючих соціальних зв'язків [205].

Більшість визначень поняття «соціалізація» містить загальні положення про те, що соціальний досвід визначається як система соціальних зв'язків і відносин, тому вважаємо що засвоєння індивідом соціального досвіду є сутністю процесу соціалізації, впродовж якої відбувається становлення особистості, орієнтування в системі соціальних зв'язків, відбувається оптимізація соціального досвіду за рахунок збільшення кількості соціальних контактів, колективної співпраці, створення соціально оточення старшокласників.

Для уточнення розглянемо більш детально поняття «оптимізація». У словнику сучасної української мови поняття «оптимізація» означає вибір найкращого варіанту з усіх можливих, надання чому-небудь оптимальних характеристик, співвідношень [168, с. 213]. За визначенням сучасного лінгвістичного словника «оптимізація» (лат. Optimus – найкращий) це сукупність процесів, спрямованих на модернізацію та поліпшення існуючих механізмів досягнення бажаного результату [190, с. 478].

Д. Д'юї визначив набуття соціального досвіду як чуттєве пізнання дійсності, єдність знань, умінь, навичок, переживань, розмірковувань, реалізованих прагнень, звичок людини, умінь, спрямованих на доброзичливе,

толерантне спілкування й взаємодію, навичок культури взаємин, що поліпшує або оптимізує набуття соціального досвіду. За Д. Д'юї люди навчаються та розвиваються в результаті соціального досвіду та взаємодії зі світом. Ці взаємодії та досвід спонукають людей постійно розвивати нові концепції, ідеї, практики та розуміння, які, у свою чергу, вдосконалюються та продовжують опосередковувати життєвий досвід та соціальні взаємодії особистості [235].

Під «набуттям соціального досвіду» Л. Сафронова розуміє процес, спрямований на пізнання соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм та втілювати їх у своїй поведінці, що є фактором процесу соціалізації особистості [166].

Важливими для нашого дослідження є наукові погляди М. Левківського, який уважає, що розвиток та виховання соціального досвіду старшокласників зазначені як організована сукупність різних форм виховної діяльності, яка вимагає виховання соціальної активності, комунікативних здібностей, культурного потенціалу та моральних цінностей дітей, які базуються на створенні певних педагогічних умов [107; 108].

Так, соціальний досвід містить набір ціннісних орієнтацій, прийнятих у певному колективі, спільноті, тобто цінності які забезпечують підтримку соціальної єдності людей, недопущення соціально небезпечного напруження, суперечностей, конфліктів, подолання агресивних, соціально безвідповідальних проявів, і одночасно має на меті підвищення взаєморозуміння, толерантності, вироблення загальних правил поведінки.

Тому вважаємо значним набуття та оптимізацію соціального досвіду старшокласників саме в інклюзивному освітньому середовищі, який передбачає залучення дітей до освітнього процесу закладу освіти, різноманітних соціальних контактів та конструктивної співпраці, дає можливість удосконалити свою соціальну компетентність, комунікативні навички, а також бути частиною колективу одноліток, в якому діти можуть спілкуватися, взаємодіяти і розвиватися відповідно до своїх можливостей.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що вдосконалення знань та вмінь старшокласниками щодо оптимізації набуття соціального досвіду є важливий процесом встановлення взаємовідносин особистості з суспільством і довколишнім середовищем, на основі сукупності соціальних знань, соціально-розвиваючого спілкування і соціального досвіду, що забезпечить виховання соціальної зрілості старшокласників.

Особливо ефективною для оптимізації набуття соціального досвіду учнями є взаємодія та спільна діяльність з дітьми, які мають особливі освітні потреби, що, у свою чергу плекає та виховує взаємоповагу між дітьми, наслідування соціального досвіду інших, знаходження спільних інтересів, повагу до розмаїття, розуміння своїх особливостей та особливостей інших людей [135].

Вважаємо що оптимізація набуття соціального досвіду буде ефективною через сприятливу взаємодію в інклюзивному освітньому середовищі, а саме залучення учнів до різноманітної, але значущої для них індивідуальної чи колективної діяльності, результати якої будуть вагомими, корисними для них самих та оточення.

За для реалізації вищезазначеної педагогічної умови вважаємо ефективним проводити цикли тренінгових занять, спрямованих на вдосконалення соціального досвіду, сюжетні квести, тематичні дайджести, направлені на отримання комунікативних навичок та вмінь, які сприяють вдосконаленню соціального досвіду, інтерактивні вправи з елементами моделювання ситуацій, направлені на узгодження та об'єднання зусиль з метою налагодження взаємин і досягнення загального результату, організація і участь у соціальних проєктах волонтерського характеру, суспільно корисних справ тощо. Отже, оптимізація набуття соціального досвіду учнів є необхідною для ефективного виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, що є важливою педагогічною умовою.

Третя педагогічна умова – толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища, яка є необхідною умовою якісного педагогічного процесу виховання соціальної зрілості старшокласників.

Толерантні та ціннісні відносини в освітньому середовищі відіграють ключову роль у розвитку особистості старшокласників. Вони сприяють створенню оптимальних умов для сприйняття іншого як важливого та цінного, розвитку критичного мислення щодо власних вчинків та думок, а також розумінню цінності збереження різноманітності світу та розвитку конструктивної поведінки. Виховання толерантних та ціннісних відносин учнів є важливою складовою освітнього процесу, оскільки воно сприяє розвитку гармонійної особистості, здатної до співпраці, взаєморозуміння та взаємоповаги. Ця особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу не лише збагачує їх інтелектуальну та емоційну сферу, а й сприяє підвищенню рівня соціальної адаптованості та ефективності їх взаємодії з оточуючим світом [103; 124; 177].

Сучасний науковий дискурс активізує розмаїття різних аспектів виховання толерантності, зокрема присвячених визначенню педагогічних аспектів концептуальних ідей толерантності. Педагогічні та психологічні позиції виховання і розвитку толерантності особистості стали предметом дослідження І. Беха [11], Т. Білоусової [14], О. Докукіної [57], В. Компанієць [91], В. Лапи [103], О. Муляр [124], О. Савченко [162], І. Таргоній [191], Ю. Тодорцевої [197] та ін.

В контексті нашого дослідження слушними є здобутки дослідників М. Горват [43], В. Кременя [97], С. Рабійчук [154], за твердженням яких толерантність як особистісна риса може бути вихована завдяки створенню відповідних педагогічних умов. Оскільки педагогічні умови визначають основу процесу виховання і відіграють ключову роль у створенні гуманного та особистісно-орієнтованого освітнього середовища, виховання толерантності учнів стає особливим аспектом взаємодії між учасниками освітнього процесу, в результаті якого взаємодія призводить до розвитку особистості, обміну

досвідом та культурними цінностями, спільною діяльністю та взаємною підтримкою.

Нам імponує наукова позиція В. Лапи, що визначають толерантність не пасивною якістю особистості, яка базується суто на терпимості, а наголошують на тому, що це є особистісною якістю, що виявляється в активній моральній позиції і готовності до конструктивних відносин. Визначено, що ціннісні відносини ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах міжособистістю й оточенням [105].

Аналіз результатів дослідження засвідчують, що толерантність розглядається науковцями як визнання рівності і поваги до інших, відмова від прагнення до домінування та використання насильства, а також як усвідомлення різноманітності культурних та особистісних виявів, що передбачає активну взаємодію та включеність в міжособистісну взаємодію, захист прав кожного від проявів нетерпимості. Таким чином, для деяких вчених, толерантність - це система цінностей та норм, яка може змінюватися відповідно до розвитку особистості та соціального середовища, і може бути розглянута як стійка особистісна якість чи позиція.

Тож у визначеннях ряду авторів толерантність розглядається як система цінностей, смислів, норм людини, яка залежить від рівня розвитку особистості, але може змінюватися зі зміною соціального середовища, що дозволяє науковцям виділяти толерантність як стійку особистісну якість або позицію. Важливим в цьому контексті є прояв інтересу до життя дитини, її переживань, моральних та життєвих цінностей, спілкування, від якого очікують взаємної довіри, поваги, розуміння, врахування внутрішньої мотивації поведінки, встановлення з дитиною довірливих відносин, створення атмосфери співробітництва, співтворчості [124].

У даному контексті важливим є виявлення інтересу до життя дитини, її емоційного стану, моральних та життєвих установ, а також активне спілкування, що ґрунтується на взаємній довірі, розумінні, почутті поваги, розумінні внутрішніх мотивів поведінки, розвинення довірчих зв'язків з

дитиною, а також формування атмосфери взаємодії та спільного творчого процесу.

Важливо відзначити, що сучасна освітня парадигма ґрунтується на розумінні толерантності як комплексної характеристики учасників освітнього процесу, що передбачає їхню активну участь та прояв поваги до інших учасників цього процесу.

Актуалізуючи проблему ціннісних відносин особистості, ґрунтовними особливостями їх виховання та реалізації у подальшому житті є плекання цінностей міжособистісного спілкування, незалежність думок і висловлювань, відповідальність за свої вчинки і дії, вміння прислуховуватись і толерантно ставитись до думок інших, змінювати власну позицію і ставлення з метою досягнення позитивних результатів у різноманітних формах діяльності та ін.

Зазначимо, що М. Рокіч співвідносить поняття ціннісних відносин з потребами та домаганнями особистості й окреслює їх як стійке переконання особистості та певний спосіб взаємовідносин, який складаються у процесі виховання [255].

Тобто, ціннісні відносини, що виховуються саме в процесі взаємодії старшокласників один з одним, з довколишнім середовищем, перетворюються на інструменти взаємодії в соціумі, між іншим з'єднуючи інтереси учнів, їх потенційні можливості, нагальні потреби, світосприйняття і моделі поведінки.

Зважаючи на різні підходи і аспекти дослідження толерантності та ціннісних відносин учнів слід зазначити, що в сучасній науці вони розглядаються, переважно, як принципи людських взаємовідносин, соціальна цінність, особистісна якість, комплексна характеристика особистості.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, вважаємо, що толерантні та ціннісні відносини є невід'ємними складовими особистості, що визначають готовність до продуктивної спільності, активну громадянську позицію і взаємодії в команді, незалежно від соціальної, національної, релігійної, гендерної приналежності, світогляду, поглядів, стилю мислення і типу поведінки, що забезпечить виховання соціальної зрілості старшокласників.

Варто зазначити, що толерантність та ціннісні відносини в процесі комунікації є важливою професійною якістю самого педагога, котра виявляється в активній моральній позиції та готовності до конструктивних відносин з іншими учасниками педагогічного процесу, характеризується виявленням гуманності, терпимості, доброзичливості, спрямованістю на вирішення конфліктних ситуацій в професійній сфері на ненасильницькій основі [155; 209].

У контексті зазначеного, викликає наукову зацікавленість дослідження О. Доукіної, яка стверджує, що серед основних вимог, які постають перед педагогом важливо приймати і розуміти культурну ідентичність учнів, аналізувати власні культурні стереотипи та активно працювати над їх подоланням, розвивати критичність мислення, спроможність до рефлексії, емпатії, навичок вирішення конфліктних ситуацій, організації навчального процесу як співпраці між представниками різних культур, традицій, національної спадщини, створення атмосфери дружніх та взаємоповажливих відносин [57].

З огляду на вищезазначене, вважаємо, що основою толерантних та ціннісних відносин суб'єктів інклюзивного освітнього середовища в контексті даної педагогічної умови є процес виховання, який забезпечує оптимальні умови для розвитку особистісних якостей толерантності та ціннісного ставлення один до одного.

Толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища як педагогічна умова виявляються ефективними у проведенні з учнями інтерактивних вправ, тренінгів міжособистісної взаємодії, які сприятимуть створенню діалогу, співпраці, взаєморозуміння, інтелектуальних квест-ігор, вікторин, творчих конкурсів, які спонукатимуть розвиток комунікативних навичок та вмінь на основі рефлексії і самовдосконалення, рольових нетворкінгів, виховних години, бесід, направлених на виховання ціннісного ставлення до іншої людини, прийняття інакшості і різноманітності, круглих столів, екскурсій тощо.

Саме це забезпечить ефективний вплив на виховання толерантних та ціннісних відносин суб'єктів інклюзивного освітнього середовища, тому організація відносин між учасниками виховного процесу закладів загальної середньої освіти на основі поваги, довіри, соціальної активності, творчого потенціалу розглядається нами як необхідна умова виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки до другого розділу

У розділі визначено та схарактеризовано критерії та показники виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: когнітивний (значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та використання її у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність); спонукальний (свідоме ставлення до себе та до інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього); регулятивний (цілеспрямованість, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність); поведінковий (соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших).

Виокремлено рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі: високий, достатній, низький.

Обрано комплекс діагностичних методик і методів для визначення стану вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: опитувальник визначення ставлення старшокласників до суспільних сфер життєдіяльності людини, анкета визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками, експертне опитування педагогічних працівників «Рівень вихованості моральних якостей старшокласників», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча, тест емоційного інтелекту Н. Холла, опитувальник «Самооцінка життєстійкості» (модифікація опитувальника Форверга), карта педагогічних спостережень, тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера, «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема.

В дослідженні взяли участь 236 учнів старших класів (10-11кл.) з інклюзивною формою навчання на базі закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Хмельницької, Миколаївської та Одеської областей, з них експериментальна група становила 119 учнів, контрольна група – 117 учнів, було задіяно 48 педагогічних працівників закладів освіти, а саме класні керівники, вчителі-предметники, практичні психологи, соціальні педагоги, вчителі-організатори, асистенти вчителів. Результати констатувального етапу експерименту засвідчили, що високий рівень вихованості соціальної зрілості становили 12,93% – ЕГ, 13,07% – КГ, достатній виявлений 38,05% – ЕГ, 37,75% – КГ, низький рівень відзначений у 49,02% – ЕГ та 49,18% – КГ.

На основі одержаних результатів визначено та обґрунтовані педагогічні умови, які впливають на виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, а саме: врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища.

Основний зміст розділу відображено у наукових працях автора

[170; 172; 174; 176; 181; 182; 257].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ВИХОВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі

В ході теоретичного аналізу наукових розвідок та експериментально-дослідницької роботи щодо виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі з'ясовано сутність соціальної зрілості, особливості виховання соціальної зрілості старшокласників, з'ясовані критерії та показники соціальної зрілості старшокласників, охарактеризовано рівні її прояву, на основі використання діагностичних методик та результатів діагностичного дослідження вивчено стан вихованості соціальної зрілості старшокласників.

Реалізація завдань дослідження зумовила потребу в розробленні моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Для теоретичного обґрунтування і розробки моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі звернемося до трактовки поняття «модель».

За визначенням Енциклопедії освіти модель – це «сукупність засобів і методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання і виховання, що дають можливість успішно реалізовувати поставлені освітні цілі» [61].

У педагогічній науці поняття модель відображає предмет не безпосередньо, а через сукупність таких цілеспрямованих дій таких як розробку конкретної моделі, експериментальний і теоретичний аналіз моделі, зіставлення результатів аналізу, виявлення розбіжностей між ними, коригування запланованого алгоритму дій, інтерпретація отриманої інформації

шляхом виявлених властивостей і зв'язків та їх пояснення, практична перевірка результатів [84; 116].

За визначенням відомого науковця С. Гончаренка модель виховання розуміється як системний метод, який направлений на пізнання нової інформації, застосовується та використовується в навчанні й вихованні, направлений на засвоєння знань, вмінь, навичок суб'єктів освітнього процесу, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням досягнення педагогічних цілей та нових результатів, можливо невідомих на практиці. Дослідник наголошує на тому що, слід ураховувати те, що модель має бути опосередкованим джерелом інформації, яка допоможе відтворити сутність і якість нового пізнання [41].

І. Дичківська звертає увагу на те, що модель виховання відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов та є частиною конкретної педагогічної технології. Отже, така модель виховання як частини педагогічної технології акумулює, виражає певні особливості й закономірності навчально-виховного процесу, навчально-виховної та управлінської стратегії закладу освіти, об'єднує в собі зміст, форми та засоби виховання та навчання [54].

Л. Романишина вважає, що модель є методичним спорядком. Дослідниця вважає, що модель є частиною певного фрагменту соціального життя, що служить для накопичення та розширення знання про властивості і структуру процесів та явищ, які моделюються й орієнтовані на керування ними [158].

Слушною для нашого дослідження є думка Ю. Сурміна, котрий розглядає термін «модель» як систему, або зразок, приклад, образ, конструкцію, що відображає і виражає деякі властивості і відносини іншої системи (або оригіналом) і в зазначеному сенсі замінює його [189].

Нам імponує визначення українських вчених О. Пометунта та Л. Пироженко, які здебільшого розглядають моделі виховання в контексті педагогічних моделей, як прийоми або методики роботи педагога у сфері виховання. На думку вчених модель виховання – це науково обґрунтована

педагогічна система, яка містить сукупність способів, методів, прийомів, операцій педагогічної взаємодії та гарантує досягнення певної вихованої мети через чітко визначену послідовність дій, спрямованих на розв'язання проміжних цілей і заздалегідь визначений остаточний результат, створюючи умови для розвитку учасників педагогічного процесу [142]. Так, поняття «модель виховання» означає систему наукового пізнання, завдяки якому визначається послідовність дій, відтворюється об'єктивна дійсність для досягнення певної мети.

Досліджуючи сутність моделі виховання, І. Зязюн висвітлює її як сукупність методів, засобів навчання, виховання, а також теорію їх використання для досягнення цілей виховання. За І. Зязюном, модель виховання створюється на підґрунті загальної стратегії розвитку єдиного державного освітнього простору [72].

Відтак, до основних складових моделі виховання вченим віднесено прогностичну та проєктивну складові, оскільки модель безпосередньо пов'язана з плануванням цілей і результатів, основних етапів, способів і організаційних форм виховного процесу освітнього середовища.

Важливим для нашого дослідження є наукова позиція Л. Мельник, на думку якої упровадження моделей виховання, має сприяти забезпеченню поглиблення підготовки й індивідуалізації процесу навчання та виховання учнів, наступності змісту, форм і методів у різних відрізках освітнього процесу, особистісного та професійного розвитку та саморозвитку вчителів тощо [115].

Аналіз наукових джерел свідчить про різні підходи щодо визначення поняття моделі виховання та розглядається як процес педагогічного моделювання. Насамперед науковець О. Шапран стверджує, що поняття моделі виховання передбачає проведення педагогічного моделювання та має певну послідовність проведення:

- ✓ вибір методологічних основ для моделювання, якісний опис предмета дослідження;
- ✓ обґрунтування завдань моделювання;

- ✓ побудова моделі з уточненням залежності між основними елементами явища, яке досліджується, визначення параметрів об'єкта і критеріїв оцінки змін, вибір методик діагностування;
- ✓ дослідження валідності моделі;
- ✓ використання моделі в педагогічному експерименті;
- ✓ змістова інтерпретація результатів моделювання [213].

Така послідовність, на нашу думку, дає змогу пізнати досліджуваний об'єкт із різних сторін, інформацію про даний об'єкт можна отримати на різних етапах дослідження. Успішне створення моделі залежить від організації відповідних педагогічних умов, які є обов'язковими.

С. Мельник стверджує, що «моделювання» виховного або навчального процесів складається з таких етапів:

- ✓ постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- ✓ виявлення об'єктивно наявних взаємозв'язків між компонентами системи моделі;
- ✓ відображення компонентів системи моделювання абстрактною мовою (символікою);
- ✓ вибір способів зображення моделі та її побудова» [116].

Ми погоджуємося з думкою тих авторів, котрі вважають, що головними критеріями моделі виховання є сам процес виховання або його складові: методи, форми, засоби виховання. Отже, для характеристики певної моделі виховання, вочевидь необхідним і достатнім є виокремлення таких компонентів як мета, організаційні форми, методи та засоби реалізації моделі.

Виходячи з цього розглядаємо модель виховання як систему, яка відображає структурні елементи освітнього середовища, визначається метою, реалізація якої забезпечує виховання соціальної зрілості і відкриває широкі можливості для дослідження, починаючи з постановки цілей та організації експерименту та закінчуючи аналізом його результатів [142].

Посилаючись на вищезазначене, під моделлю виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі розуміємо процес створення виховної системи, яка забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети та критеріальних показників вихованості соціальної зрілості, містить структурні складові, рівні та компоненти, складається з педагогічних умов, методів, засобів їх реалізації, корекції та поточних результатів (дивитись рис. 3.1).

Змістовний аспект моделі виховання містить мету – виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, відповідно до соціальних потреб та вимог освітнього процесу, з урахуванням особливостей інклюзивного освітнього середовища, а також потенційних потреб та можливостей суб'єктів виховання.

Розроблена нами модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі складається з чотирьох блоків: концептуально-цільовий, методичний, змістовно-практичний, діагностико-результативний.

Концептуально-цільовий блок є осередком виховної системи, який відображає головну мету, методологічні підходи та принципи виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Загальна мета, яка покладена в основу моделі виховання, розкриває сутність виховання соціальної зрілості старшокласників.

Основними методологічними підходами були визначені особистісно-діяльнісний, аксіологічний та синергитичний.

Особистісно-діяльнісний підхід ґрунтується на ідеї визнання унікальності й індивідуальної самоцінності особистості учня як суб'єкта діяльності, зазначений підхід сприяє розумінню взаємозв'язку особливостей сприйняття світу дитини та її здатності до самореалізації [158].

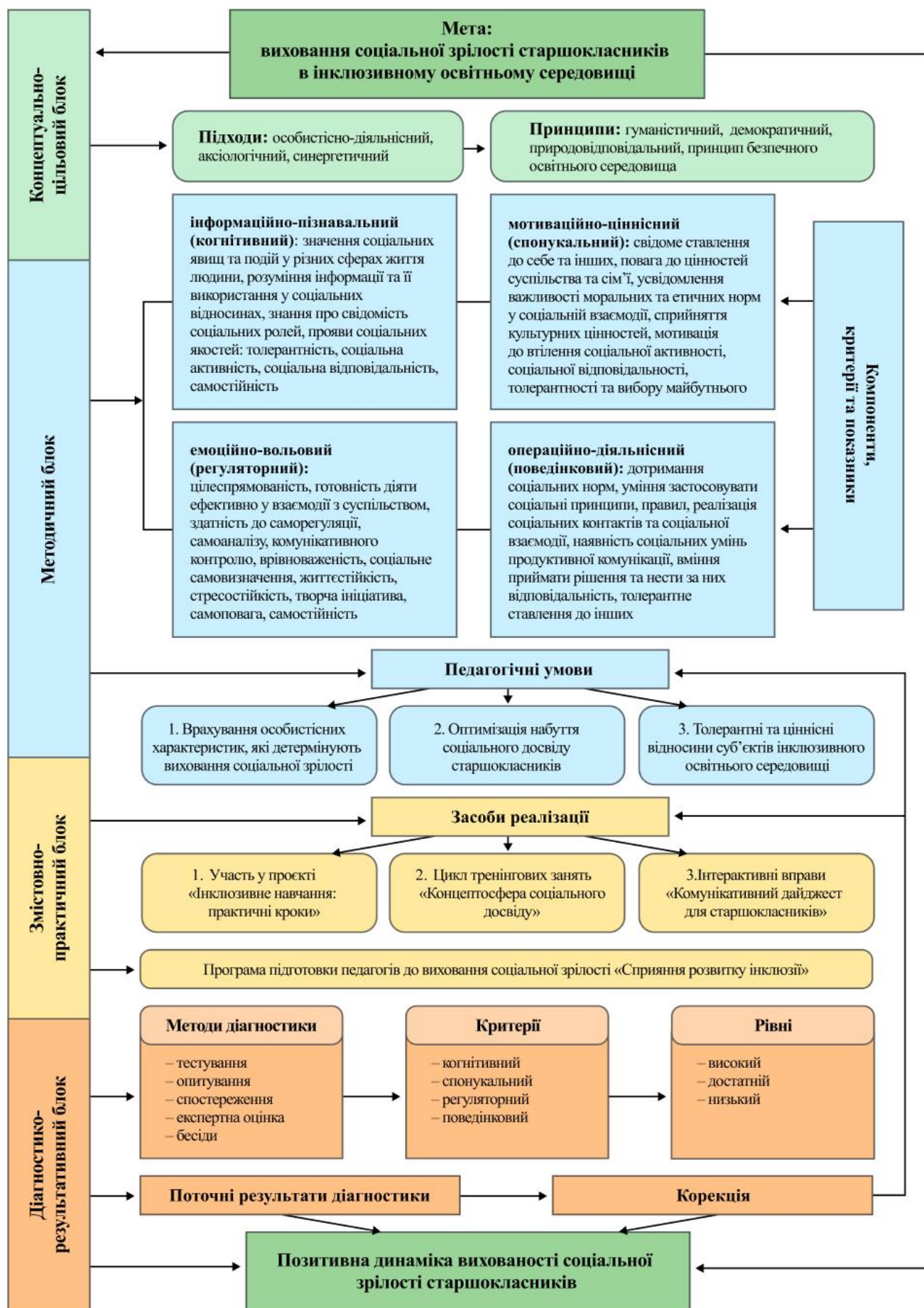


Рис. 3.1. Модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає суб'єктно організовані педагогічні умови виховання, спрямовані на сприяння активній особистісно значущій діяльності учнів, впливає на становлення та розвиток її особистості, активну цілеспрямовану взаємодію з навколишнім світом, ґрунтується на діалозі, моделюванні ситуацій вибору, вільному обміні думками, мотивації на успіх, урахуванні індивідуально-психологічних особливостей, потенційних можливостей та потреб учнів, життєвих планів, ціннісних орієнтацій, розвитку творчого потенціалу [184].

Застосування особистісно-діялісного підходу в його особистісному компоненті в процесі виховання соціальної зрілості старшокласників надасть можливість активізувати внутрішні резерви учнів, усвідомити самого себе як учасника соціальних взаємовідносин та взаємодії. Діялісна складова особистісно-діялісного підходу, у свою чергу, дозволить організувати такий педагогічний процес, який передбачає використання учнем умінь вирішення практичних завдань за рахунок гуманних, рівнопартнерських, суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі власної активності [202].

Реалізація особистісно-діялісного підходу у вихованні соціальної зрілості старшокласників передбачає виховання життєво активної особистості, яка здатна до самостійних, чітко усвідомлених і вмотивованих дій, спрямованих на саморозвиток та самовдосконалення.

Аксіологічний підхід передбачає організацію виховного процесу спрямовану на розвиток ціннісних орієнтацій особистості учня, розвиток загальнолюдських цінностей, духовних якостей, зростання цінної самосвідомості, у процесі виховання підвищується відповідальність за власну діяльність, ціннісне ставлення до себе, до іншого, повага до інакшості та розмаїття, толерантне ставлення до відмінностей інших, культивує таким чином власну систему цінностей, моделей поведінки та соціальних норм [195].

Аксіологічний підхід дає можливість під час виховання визначати стратегії її подальшого розвитку з позиції уведення певних ціннісних орієнтирів, які є ключовим аспектом аксіологічного підходу. Це дозволяє

обґрунтувати зміст, форми і методи виховання в процесі організації педагогічного процесу. Визначено, що ціннісні орієнтири та ставлення особистості ґрунтуються на гуманістичних принципах і виконують роль регулятора у відносинах між особистістю й оточенням (І. Бех [10], К. Журба [68], Н. Ткачова [195]).

Це суб'єктивно обрані важливі для особистості цінності, що визначають її дії, поведінку, ставлення до світу, формують певну структуру інтересів та мотивують до подальшого розвитку. Високий рівень особистісного розвитку сприяє усвідомленню і внутрішньому узгодженню цінностей, що допомагає особистості визначати свою позицію в суспільстві [106; 109].

Отже, ціннісні орієнтації сприяють сталому розвитку особистості і вихованню її соціальної зрілості та соціальної позиції, вони впливають на вибір цілей, прийняття рішень та поведінку в різних сферах життя, сприяючи формуванню стійких і стабільних стосунків у суспільстві. Так, ціннісні орієнтації є невід'ємною складовою морального розвитку особистості й культурним стрижнем цінностей, переконань і поглядів на життя.

Синергетичний підхід у вихованні детермінує процеси самоорганізації в освітньому середовищі, передбачає наявність взаємодії, синергії, які здійснюються через перебудову вже наявних та утворення нових зв'язків між суб'єктами виховного процесу, виявленню творчого особистісного потенціалу та реалізації перспектив власного розвитку та самореалізації (О. Вознюк [34], В. Квас [85], В. Кремень [97], І. Стенгерс [258], Г. Хакен [240]).

Використання синергетичного підходу при організації виховного процесу надає можливість врахувати динаміку та механізми самоорганізації учнів, забезпечивши розвиток цілісної, творчої особистості. Основою для реалізації синергетичного підходу на практиці є створення нових соціальних відносин між усіма учасниками педагогічного процесу, який передбачає співробітництво, співтворчість, взаємну допомогу [85].

Саме синергетичний підхід дає змогу створити можливості трансформації ціннісних орієнтацій, забезпечити самопізнавальну і

самовиховну активність учнів, розуміння власних внутрішніх почуттів, особливостей власного стилю взаємодії, власного «Я» в процесі виховання соціальної зрілості старшокласників [63; 97].

В основу моделі виховання покладено систему принципів, на основі дотримання яких здійснюється виховання соціальної зрілості старшокласників в умовах інклюзивного освітнього середовища, а саме:

- ✓ принцип гуманізації, спрямований на визнання права особистості на свободу, вільний вибір, можливості для вільного розвитку особистості та виявлення індивідуальності, на розвиток самостійності, встановлення доброзичливих і щирих відносин в колективі, цілеспрямованого виховання в учнів особистих якостей доброчинності, гуманізму, милосердя, толерантності та людських чеснот, розуміння її запитів, інтересів, гідності [14];
- ✓ принцип демократичності, котрий передбачає неможливість авторитарного стилю виховання, впровадження співробітництва у відносинах, суб'єктність особистості у виховному процесі, ціннісне ставлення до кожного учня, створення рівних умов саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення, ініціативи, уникнення авторитарного стилю виховання [126];
- ✓ принцип природовідповідності спрямований на розкриття внутрішніх якостей особистості учня, її сутнісних особливостей, надання можливостей для їх розвитку й реалізації, врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини з погляду віку і статі [202];
- ✓ принцип створення безпечного освітнього середовища спрямовані на створення та підтримку сприятливого психологічного мікроклімату в колективі учнів, повага до особистості, протидія булінгу та дискримінації, створення умов доступності та безбар'єрності в освітньому середовищі, організаційно-методичний супровід у ситуаціях небезпеки [131; 206].

Методичний блок визначає зміст і особливості організації педагогічної діяльності, розкриває структурні компоненти та складники виховання соціальної зрілості:

- ✓ інформаційно-пізнавальний (когнітивний) – значення соціальних явищ та подій у різних сферах життя людини, розуміння інформації та її використання у соціальних відносинах, знання про суспільство, свідомість соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як комунікативна толерантність, соціальна активність, соціальна відповідальність, самостійність;
- ✓ мотиваційно-ціннісний (спонукальний) – свідоме ставлення до себе та інших, повага до цінностей суспільства та сім'ї, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у соціальній взаємодії, сприйняття культурних цінностей, мотивація до втілення соціальної активності, соціальної відповідальності, толерантності та вибору майбутнього;
- ✓ емоційно-вольовий (регулятивний) – цілеспрямованість, готовність діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність;
- ✓ операційно-діяльнісний (поведінковий) – соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні принципи, правил, реалізація соціальних контактів та соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння приймати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших.

З метою забезпечення досягнення старшокласниками належного рівня соціальної зрілості були визначені педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, як дії і заходи, що інтегруються в єдине ціле, які були обґрунтовані в 2.3 підрозділі

нашого дослідження, а саме врахування особистісних характеристик старшокласників, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізацію набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища. Так зазначені педагогічні умови є необхідною складовою якісного педагогічного процесу виховання соціальної зрілості старшокласників та обумовлюють розроблення та реалізацію заходів спрямованих на виховання соціальної зрілості старшокласників.

Змістовно-практичний блок моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі є логічною структурною складовою моделі та містить практичну реалізацію означених педагогічних умов завдяки організованим та проведеним заходам виховного спрямування.

Цей блок включає практичну спрямованість реалізації педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі передбачає методичний супровід який складається з семінарських студій для педагогічних працівників закладів освіти (заступників керівників з виховної роботи, класних керівників, вчителів-предметників, вчителів-організаторів, практичних психологів, соціальних педагогів, вчителів-логопедів, асистентів вчителів, інструкторів ЛФК, батьків учнів) «Створення інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини», участі закладів загальної середньої освіти у проєкті «Інклюзивне навчання: практичні кроки», циклу тренінгових занять для старшокласників «Концептосфера соціального досвіду», та інтерактивних вправ «Комунікативний дайджест для старшокласників» для учнів.

Діагностико-результативний блок моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі включає критерії вихованості соціальної зрілості старшокласників, на підставі яких був визначений й проаналізований стан та рівні вихованості, а саме: знання про соціально значущі якості, соціальні явища та процеси, усвідомлена необхідність їх формування, самостійне оцінювання соціальних ситуацій,

явища і факти, виявлення та відстоювання особистої позиції, виявлення стійкого інтересу до соціальних проблем, орієнтація на ділову співпрацю, прагнення до професійної самореалізації, прояв самостійності, соціальної активності, соціальної відповідальності, комунікативної толерантності, емоційної обізнаності, важливості моральних та етичних норм у процесі соціальної взаємодії, поваги до цінностей суспільства, сім'ї, культури, свідомого ставлення до себе та до інших, відповідальності за власні рішення, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, соціального самовизначення, вольового потенціалу, рівня стресостійкості та життєстійкості, швидкої адаптації до змін у навколишньому світу, продуктивну комунікацію, а також рівні вихованості відповідної інтегративної якості (високий, достатній, низький), що відображено в розділі 2.1.

Діагностико-результативний блок моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі розкриває кінцевий результат реалізації пропанованої педагогічної технології, а саме досягнення позитивної динаміки виховання соціальної зрілості старшокласників, відображає ефективність її виховання та передбачає цілеспрямоване керування виховним процесом з урахуванням мети та завдань педагогічної технології.

Відтак, модель виховання передбачає впровадження засобів реалізації педагогічних умов у виховний процес закладів загальної середньої освіти, проводиться оцінка поточних результатів, за потребою здійснюється відповідна корекція педагогічних умов чи практичної реалізації виховного процесу, виявляються позитивні та негативні наслідки виховання соціальної зрілості, підводяться підсумки.

Ефективне функціонування моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі можливе за умови аналізу та прогностики, цілеспрямованості та мобільності управління виховним процесом, що надасть можливість кожному учаснику освітнього процесу визначити власні інтереси, свободу вибору видів і форм діяльності, за

потребою здійснення адаптаційних або модифікаційних заходів виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Таким чином, вважаємо, що розроблена та обґрунтована нами модель виховання, забезпечить виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі високого рівня, вона відображає цілі, умови і засоби організації, здійснення й оцінювання означеного процесу, що дозволить досягти зазначених результатів.

3.2. Організація та проведення експериментально-дослідницької роботи

Студіювання науково-теоретичних та нормативних джерел проблематики виховання соціальної зрілості старшокласників та розкриття її теоретико-методичних засад є необхідним та ймовірним базисом для наших наукових вислідів, подальшими кроками яких були організація та проведення експериментально-дослідницької роботи, як базису здійснення педагогічного експерименту, обґрунтування педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників, створення та реалізацію моделі виховання, аналіз та оцінку одержаних результатів.

Віттак, була визначена мета експериментально-дослідницької роботи, яка передбачала розв'язання таких наукових завдань:

1. Визначити особливості виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.
2. Розробити критерії, показники та виявити рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Перевірити стан вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.
4. Експериментально перевірити ефективність моделі виховання через реалізацію педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Питання організації та проведення експериментально-дослідницької діяльності у закладах загальної середньої освіти реалізовувалось нами з оперттям на ґрунтовні праці науковців, а саме дослідження теоретичних й практичних питання дослідно-пошукової та експериментальної роботи в загальнообвітніх закладах освіти, професійно-технічних училищах, закладах вищої освіти С. Гончаренка [41], О. Горбань [42], О. Жосан [141], А. Коробченко [134], С. Сисоєва [167] та ін. Питання методології, логіки й організації педагогічного дослідження, методів його проведення, способів одержання та переробки інформації окреслили Н. Кушнарєнко [217] та В. Шейко [217]. Теорію та практику наукових дослідів висвітлили О. Дубасєнюк [58], М. Томчук [58], Д. Чернілевський [58], зміст основних категорій наукознавства, методологію та методи педагогічного дослідження розкрито дослідницею В. Лаппо та ін. [104].

Вищезазначені завдання були реалізовані нами завдяки основним етапам дослідження, а саме констатувальному, формувальному та підсумковому.

Експериментально-дослідницька робота здійснювалась у природних умовах закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Хмельницької, Миколаївської та Одеської областей. Контрольна група та експериментальна група складались з учнів 10-11 класів з інклюзивною формою навчання закладів загальної середньої освіти Дніпропетровської, Хмельницької, Миколаївської та Одеської областей. До експериментальної роботи також були залучені педагогічні працівники (48 осіб) зазначених закладів освіти.

У дослідженні були використані такі методи як тестування, опитування, анкетування, експертна оцінка, спостереження. Під час проведення експериментального дослідження проводився аналіз одержаних результатів, застосовувались методи математичної статистики для обробки і порівняння результатів кількісного та якісного аналізу здобутих даних.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили визначити характер і зміст подальшої експериментально-дослідницької роботи. Розробляючи покрокову стратегію експериментально-

дослідницької роботи, ми акцентували увагу на експериментальному дослідженні стану вихованості соціальної зрілості старшокласників, враховуючи етичні та організаційні питання педагогічного експерименту.

В ході констатувального етапу експериментально-дослідницької роботи, шляхом використання комплексу діагностичних методик та методів для кожного компонента, встановлено вихідні дані стану вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, наявність зв'язків між індивідуально-психологічними та соціальними особливостями розвитку старшокласників, впливом соціальних процесів явищ та подій у сферах життєдіяльності людини на розвиток особистості учнів, усвідомлення важливості моральних та етичних норм у процесі соціальної взаємодії, соціальних умінь продуктивної комунікації, толерантності та ін.

Формування експериментальної та контрольної груп старшокласників, як зазначалось в розділі 2.2, здійснювалося відповідно до таких вимог: всі класи мали особливий статус класів з інклюзивною формою навчання, в кожному з класів навчалось по 1–2 учнів з особливими освітніми потребами, експеримент проводився в природніх умовах в межах класних колективів, які не поділялись а залишались в межах класу, збіг початкового рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальній та контрольній групах мав відносно однаковий рівень, згода педагогів цілеспрямовано виховувати соціальну зрілість у старшокласників.

Суттєвих відмінностей між учнями двох різних груп не було, що стало підставою для їх умовного розподілу на експериментальну та контрольну групи за природними показниками. З них експериментальна група становила 119 учнів, контрольна група – 117 учнів.

За допомогою критичного значення t -критерія Стюдента ми визначили збіг початкового рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальній та контрольній групах (Додаток Н). Встановлено що критичне значення Стюдента дорівнює 1,966 на рівні значущості $p = 0,05$. Таким чином, можемо констатувати що в

експериментальній та контрольній групах розбіжності на всіх рівнях за визначеними компонентами виховання соціальної зрілості виявились статистично незначимими.

Отже, за результатами діагностичного дослідження на констатувальному етапі експерименту ми дійшли висновку що постає необхідним розроблення та впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі (див. п.3.1), визначення та реалізації педагогічних умов, методів, які впливають на виховання соціальної зрілості(див. п. 2.3).

Головна мета формувального етапу експериментально-дослідницької роботи полягала в перевірці ефективності моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

На цьому етапі здійснювалася підготовка педагогів до впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі рахунок змістовно-практичної складової та засобів практичної реалізації моделі виховання.

Важливим аспектом щодо підготовки педагогів до впровадження моделі виховання було підвищення педагогічної майстерності та організація й проведення заходів, спрямованих на залучення їх до виховних проєктів, регіональних, всеукраїнських, міжнародних проєктів, майданчиків інклюзивної співпраці, майстри-класів, семінарів-практикумів, застосування в педагогічній діяльності сучасних нестандартних методів роботи з учнями, спрямованих на виховання у старшокласників соціальної зрілості.

Зазначимо, що в закладах загальної середньої освіти, які брали участь в педагогічному експерименті, ми спрямовували діяльність педагогічних колективів на створення позитивної атмосфери в освітньому середовищі, на побудову конструктивних міжособистісних стосунків між учасниками освітнього процесу, на вдосконалення ефективних стилів педагогічного спілкування, пошуку шляхів розв'язання конфліктів, підвищення рівня організаційної та корпоративної культури тощо.

На формувальному етапі дослідження здійснювалося впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників, реалізовувалися педагогічні умови та проводилась підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників. За потребою здійснювалася відповідна корекція змісту структурних блоків моделі, а саме педагогічних умови, форм, методів, методичного супроводу.

На підсумковому етапі експериментальної-дослідницької роботи було здійснено контрольне діагностування за визначеними критеріями і показниками рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Процедура проведення діагностики на прикінцевому етапі дослідження відбувалася так само, як на констатувальному етапі, з використанням такого ж діагностувального інструментарію.

Після одержання результатів дослідження здійснювалося порівняння даних на початковому і прикінцевому етапах, визначалося співвідношення результатів експерименту з поставленою метою і визначеними завданнями, був здійснений кількісний і якісний аналіз отриманих даних.

На цьому етапі дослідження здійснювалася певна діяльність з поширення досвіду роботи через проведення семінарських студій, лабораторій педагогічного досвіду, майданчиків інклюзивної співпраці презентації результатів дослідницько-експериментальної роботи на конференціях різних рівнів, семінарах, круглих столах тощо.

Експериментально-дослідницька робота з реалізації виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі відбувалась через впровадження розробленої моделі виховання. Реалізація означеної моделі розпочалась з підготовки педагогів згідно розробленої і впровадженою програми «Сприяння розвитку інклюзії» (додаток П), яка втілювалась за допомогою наступних заходів: опитування педагогічних працівників «Інклюзивне освітнє середовище для педагога», консультаційних зустрічей для педагогічних працівників та батьків, методичного онлайн-аукціону «Школа досвідчених педагогів», семінарських студій «Інклюзивне освітнє середовище

в контексті безбар'єрного простору людини», майданчиків інклюзивної співпраці «Недаремно ми разом».

В ході підготовки педагогів до впровадження моделі виховання постійно проводились консультації для педагогічних працівників та батьків з боку адміністрацій закладів загальної середньої освіти, спрямовані на вирішення конкретних проблем чи питань, із залученням представників соціальних служб, співробітників інклюзивно-ресурсних центрів та фахівців з впровадження та реалізації інклюзивного навчання.

Косультатійні зустрічі були організовані для вирішення конкретних або нагальних питань, які полягали в забезпеченні підготовки педагогічних працівників до впровадження інклюзивної освіти. Наприклад, такими темами стали «Створення ефективних умов інклюзивного освітнього середовища задля виховання соціальної зрілості старшокласників», «Визначення переваг інклюзивної освіти: збереження права дитини на освіту», «Розвиток процесу соціалізації дітей в умовах інклюзії», «Налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу», «Створення безбар'єрного освітнього середовища та ефективна співпраця з батьками учнів», «Універсальний дизайн в освіті як чинник побудови якісної взаємодії».

В ході підготовки педагогів було проведено опитування «Інклюзивне освітнє середовище для педагога», яке складалось з 4 відкритих запитань. Педагогічним працівникам було запропоновано відповісти на питання:

1. Рівень готовності педагогів до впровадження інклюзивної освіти.
2. Чинники, які сприяють виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.
3. Причини, які сприяють розбудові інклюзивного освітнього середовища.
4. Причини, які заважають розбудові інклюзивного освітнього середовища.

Відповідаючи на 1 запитання, вчителі зазначили загальну поінформованість про особливості інклюзивного освітнього середовища,

розуміння того що інклюзивне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти залежить від певних педагогічних умов, від інклюзивної компетентності керівників закладів освіти та педагогічних працівників. Так 35,2% опитаних повністю підтримали ідею інклюзивної освіти, відмітили розуміння та переваги розмаїття дитячого колективу та важливість виховання соціальної зрілості, 48,5% респондентів переконані, що педагогічні працівники закладу освіти готові до впровадження інклюзивної освіти, але потребують підвищення рівня обізнаності щодо особливостей роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби, 4,5% наголошують на відсутності такої готовності, 11,8 % опитаних оцінюють стан їхньої готовності як достатній.

Респонденти відзначили найсприятливіші, на їх погляд, чинники які сприяють вихованню соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі: створення прийнятного психологічного клімату в дитячому колективі, виховання ціннісних та доброзичливих відносин серед учнів – 29,3%, сприяння розвитку соціальної взаємодії – 37,8%, рівень сформованості толерантного відношення до дітей з особливими освітніми потребами та решти дітей з боку всіх учасників освітнього процесу – 32,9 %.

В ході опитування педагоги визначили достатньо переваг інклюзивного освітнього середовища, таких як збереження права дитини на освіту, унікальність та цінність кожної особистості незалежно від її можливостей та потреб (87,5%), розвиток процесу соціалізації всіх дітей без винятку (65,9%), ефективна співпраця учасників освітнього процесу (72,7%).

Серед причин які негативно впливають на організацію інклюзивного освітнього середовища були відзначені: недостатній рівень психологічної готовності серед педагогів 24,7%, недостатній рівень готовності до змін та інновацій серед педагогів 38,2%, недостатній рівень методичної підготовки серед педагогів 15,8%, недостатній рівень знань про психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами 28,5%, недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладу освіти 45,8%, неприйняття батьками проблем подальшого розвитку дитини 56,5%.

Так, відмітимо що більшість педагогів готові до впровадження інклюзивної освіти, але потребують підвищення рівня обізнаності щодо особливостей роботи з дітьми які мають особливі освітні потреби, відзначаючи сприятливі чинники сприяння вихованню соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Частина педагогів відмітили важливість матеріально-технічного забезпечення закладу освіти та не готовність педагогів до змін та інновацій в освітньому процесі.

Під час підготовки педагогів був запроваджений методичний онлайн-аукціон «Школа досвідчених педагогів», як активна форма підготовчої роботи, форма творчого «продажу» – «купівлі» певних ідей, думок, винаходів з метою засвоєння понять з певної теми, проблеми, конкретного предмета, стимулювання педагогів до пошукової роботи, поширення творчих ідей педагогів, досвіду їхньої роботи з певної проблеми. Мета методичного онлайн-аукціону була спрямована на пошук, розвиток, підтримку перспективного педагогічного досвіду та нових ідей виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, шляхів вирішення актуальних проблем виховання та навчання. Для участі в методичному онлайн-аукціоні були залучені педагогів закладів загальної середньої освіти які приймали участь в педагогічному експерименті, керівників методоб'єднань, батькі.

На зазначеному заході був висвітлений практичний досвід впровадження інклюзивного навчання, важливість виховання соціальної зрілості, унікальності та цінності кожної особистості незалежно від її можливостей та потреб, розуміння переваг розмаїття дитячого колективу, виховання толерантності, шанобливих взаємовідносин в дитячому колективі.

Однак серед вчителів були й суперечливі та діаметрально протилежні думки, які свідчили про упереджене ставлення та стереотипізацію мислення щодо впровадження інклюзивного навчання, що унеможливило забезпечення толерантної взаємодії суб'єктів освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі, де наголос робиться на діалозі, співпраці та взаємодії. Наприклад,

«спільне навчання має бути корисним не лише для дітей з особливими освітніми потребами навчитися соціальній взаємодії, а й розвивати в інших дітей емпатію, толерантність, здатність до співпереживання та іншим гуманістичним цінностям» зауважують педагоги.

Для виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, за визначенням учасників методичного онлайн-аукціону «Школа досвідчених педагогів», педагог має займати позицію гуманістичного світогляду, приймати розмаїття дітей, підтримувати позитивний мікроклімат у класі, надавати можливість учням проявляти ініціативу та свободу вибору не залежно від фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей, виховувати довірливі відносини між учнями.

Також важливим у вихованні соціальної зрілості старшокласників вбачалось рівень психолого-педагогічної компетентності керівників закладів освіти та педагогів щодо особливостей інклюзивного освітнього середовища, налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу, співпраці між батьками дітей які мають особливі освітні потреби та батьками решти дітей, рівень сформованості толерантного відношення до дітей з особливими освітніми потребами з боку всіх учасників освітнього процесу, високий рівень неупередженого ставлення та стереотипізації мислення, що унеможливило забезпечення толерантної взаємодії суб'єктів навчального процесу в інклюзивному освітньому середовищі, де наголос робиться на діалозі, співпраці та взаємодії, створенні безбар'єрного освітнього простору.

Так, в рамках семінарських студій «Інклюзивне освітнє середовище в контексті безбар'єрного простору людини» для педагогів був проведений тренінг «Створення інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини» [157] (додаток Р), який мав на меті формування компетентностей педагогічних працівників, необхідних для створення інклюзивного освітнього середовища, застосуванні іноваційних технологій універсального дизайну в контексті безбар'єрного простору людини

відповідно до існуючого нормативно-правового забезпечення та сучасного розуміння інклюзивного навчання.

Тренінг складався зі вступної частини, основної частини, яка містила три елемента активностей «Розуміння особливостей безбар'єрного простору людини», «Принципи безбар'єрності та структура універсального дизайну навчання», «Подолання перешкод» та підсумкова частина з інтерактивною рефлексією та підбиттям підсумків.

В ході тренінгу були проведені криголам «Ретроавтомобіль», ділова гра «Список претензій», міні-диспути «Розуміння особливостей безбар'єрної комунікації» та «Боти універсального дизайну», енерджайзер «Відтвори емоцію», інтерактивна вправа «Подолання перешкод». Так, однією з вправ тренінгу була інтерактивна вправа «Фиш-боун», метою якої було встановлення взаємозв'язків між об'єктом аналізу і впливаючими на нього факторами, а саме визначення учасниками особливих потреби дітей з різними можливостями та шляхи підтримки в освітньому середовищі, використовуючи стратегії універсального дизайну.

Учасники отримали роздавальний матеріал, в малих групах визначили потенційні можливості дітей та шляхи організації освітнього середовища, використовуючи стратегії універсального дизайну. Після завершення вправи учасники презентували групові нароби.

Під час проведення рефлексії «Галерея думок» учасники наголосили на тому що успіх інклюзивного досвіду діяльності освітнього закладу залежить від багатьох факторів: від рівня усвідомлення унікальності кожної дитини, визначення міри особистісного сприйняття педагогами й здоровими учнями дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі, що є показником розвитку толерантності.

Організація безбар'єрного інклюзивного простору є запорукою організаційно педагогічних умов виховної роботи учнів в умовах інклюзивної школи. Всі ці фактори повинні бути враховані педагогічними працівниками закладів освіти, жоден з них не повинен ігноруватися, адже вони складають

певні педагогічні умови виховання соціальної зрілості старшокласників інклюзивного освітнього середовища.

Зауважимо що для вчителів було важливим розуміння особливостей інклюзивного освітнього середовища, де всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, здатні підвищувати свою соціальний досвід, удосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною загального співтовариства, середовища, в якому діти можуть взаємодіяти, спілкуватися і розвиватися відповідно до своїх можливостей, як систему різнопланових соціальних контактів і конструктивної співпраці суб'єктів інклюзивного освітнього середовища з динамічним розвитком його компонентів.

Оскільки розбудова та впровадження інклюзивної освіти є новим напрямком діяльності більшості закладів загальної середньої освіти ми зацентрували увагу на питаннях виховання соціальної зрілості старшокласників саме в інклюзивному освітньому середовищі.

Проведені з педагогічними працівниками майданчики інклюзивної співпраці «Недаремно ми разом», були спрямовані на розуміння сутності виховання соціальної зрілості, важливості виховання цієї соціальної властивості особистості у старшокласників, з'ясування ставлення до зазначеної проблеми, виявлення труднощів у підготовці педагогічних працівників щодо виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Слід зазначити, що проведені впродовж майданчиків інклюзивної співпраці семінари-практикуми виявили зацікавленість цією проблематикою, сприяли оволодінню знаннями та інформаційними джерелами щодо виховання соціальної зрілості, як потреби особистості бути значущою для інших людей і для суспільства в цілому, здатної виконувати соціальні функції в суспільстві.

Отже, підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі надала змогу визначити важливість гармонійно-взаємодіючих і взаємодоповнюючих

педагогічних, психологічних і професійних якостей педагогів, що дозволяють здійснювати педагогічну діяльність на високому мотиваційно-ціннісному рівні і організувати педагогічний процес зі старшокласниками із урахуванням вимог інклюзивної освіти.

Після підготовки педагогів ми перейшли до реалізації експериментальної моделі виховання, головною метою якої було виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, основними методологічними підходами дослідження були визначені особистісно-діяльнісний, аксіологічний та синергитичний.

Особистісно-діяльнісний підход реалізовувався через визначення та урахування індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх потенційних можливостей та потреб, творчого потенціалу, створення педагогічних умов в яких учні мали можливість активізувати свої внутрішні ресурси, підвищити рівень життєстійкості.

Так педагогічними працівниками були організовані методичні семінари, на яких були визначені основні напрямки роботи, а саме проведення діагностики вихованості учнів, особистісті їх особистісних та вікових характеристик, інтересів, психологічної атмосфери соціального простору в якому взаємодіють учні. Класними керівниками разом з практичним психологом та соціальним педагогом було проведено тестування, анкетування, бесіди, години спілкування «Кожна людина – цілийсвіт», «Намріяні бажання», вправи на саморозкриття, на пошук особистих автентичних вподобань «Художник малює подорож», «Дерево інтересів», презентаційні вправи «Екран мого успіху», «Мій девіз».

Таким чином організація виховного процесу відбувалась з урахуванням отриманої інформації про схильності, інтереси, динамічні прояви творчих якостей, особливі освітні потреби учнів, потенційні можливості учнів. Це сприяло створенню позитивного мікроклімату в колективі учнів, побудові довірливих відносин, розкриття внутрішніх ресурсів особистості учня,

мотивуючи його до саморозвитку, самовиховання, прояву самостійності, визначаючи таким чином цілі виховного процесу та шляхи їх реалізації.

Зауважимо, що організовуючи різноманітні напрями діяльності, ми акцентували увагу на тому, щоб ці напрями були особистісно значущі як для звичайних дітей, так і для дітей які мають особливі освітні потреби, зосереджуючись на співпраці, а не на конкуренції, прищеплюючи віру в свої сили кожного учня шкільного колективу, розвиваючи соціальну компетентність і комунікативні навички, як показники соціальної зрілості, що посилювало соціальне сприйняття дітей з особливими освітніми потребами.

Аксеологічний підхід реалізовувався за рахунок пошуку та побудови такого інклюзивного освітнього середовища, в якому учні мали змогу розвивати особисті та суспільні цінності, моральні та культурні якості, зростання самосвідомості, прагнення до саморозвитку та саморозкриття через розвиток відповідальності за власну діяльність, ціннісне ставлення до себе та іншої людини, поваги й толерантного відношення до відмінностей інших, що сприяло вихованню інтегративних якостей соціальної зрілості старшокласників.

З цією метою в закладах загальної середньої освіти проводились тренінгові заняття «Вільний простір мого життя», «Незакінчена справа», «Допомога іншим – коло ідей», практичні вправи «Спектр норм і правил», «Суспільні тренди у спілкуванні», які були спрямовані на засвоєння учнями моральних рис та цінностей, розуміння позитивного емоційного співіснування в колективі, за рахунок чого діти навчалися бачити людину, а не її недолік, та усвідомлювали, що між ними є багато спільного, спираючись при цьому на моральні цінності, норми та правила поведінки, враховуючи особливості інших людей, їх ставлення до себе та свого внутрішнього світу.

Найцікавішими виявились вправи «Життєве кредо», «Визначаємо власні потреби», «Дві правди, одна брехня». Перевагою цих вправ було виховання у дітей активної життєвої позиції, ціннісного ставлення до себе та іншої людини, навчитися слухати іншу людину, поважати її думку.

Суттєвим аспектом виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі є активне залучення до вищезазначених заходів дітей які мають особливі освітні потреби, ціннісні та торелантні стосунки, зазвичай, частіше розвиваються саме в інклюзивному освітньому середовищі та мають надійні й триваліші зв'язки, вчать учнів будувати взаємини у класному колективі, знайти своє місце у системі міжособистісних стосунків з однокласниками, уникати конфліктів, шукати компроміси, знаходити спільне вирішення проблем.

Реалізація аксеологічного підходу була здійснена на основі спільноті та створенні нових соціальних відносин між учнями, педагогами за рахунок динамічного творчого процесу у вихованні ціннісних орієнтацій, самопізнавальної і самовиховної активності учнів, розширенні можливостей самореалізації, розуміння власних внутрішніх почуттів, особливостей стилів взаємодії.

Наприклад, у створенні виховної процесу закладів загальної середньої освіти школи враховувалось багато компонентів виховання, синергетично пов'язаних один з одним – це аналіз виховної роботи, визначення мети виховного процесу, взаємодія і взаємовплив суб'єктів виховання, їх спільна взаємодія, перехрестя традиційних та іноваційних методів, технологій і форм виховання, адаптації освітнього середовища, подолання перешкод у процесі взаємодії з учнями, які мають особливості у розвитку та комунікації при формування позитивних взаємостосунків між учасниками освітнього процесу.

Так До Дня Гідності та Свободи в закладах загальної середньої освіти була проведена Благодійна акція «Позитивні справи кожного дня», а саме збір пластикового матеріалу для виготовлення протезів та інших військових цілей, на яку були запрошені батькі дітей та воїни-захисники ЗСУ.

Взаємодія будувалась таким чином, щоб діти навчалися коректного спілкування, співпереживання, дбайливим взаєминам з однолітками і дорослими. Це сприяло моральному розвитку дітей, забезпеченню орієнтації в системі моральних норм, засвоєнню етики поведінки, визнанню цінності особистості іншої людини, турботи про неї, її почуття, переживання, розвитку

світогляду, створенню атмосфери співробітництва, порозуміння, турботи доброзичливості, емпатійного спілкування, що є показником сформованості норм, правил стосунків особистості учня з реальною дійсністю та критерієм їх виховання соціальної зрілості.

Релізація моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі забезпечувалась дотриманням принципів гуманізації, демократичності, природовідповідності, безпечного освітнього середовища.

Принципи гуманізації та демократичності втілювалися на підставі встановлення доброзичливих і щирих відносин в колективі, створювалися умови для цілеспрямованого виховання в учнів особистих якостей доброчинності, гуманізму, милосердя, толерантності та людських чеснот, розуміння її запитів, інтересів, глибокої поваги до людської гідності, бажання співчувати та допомагати іншому, позитивно сприймати індивідуальні якості іншої людини.

Так, задля того щоб вищезазначені принципи були дієвими, проводились класні часи «Демократія і права людини починаються з нас» та заняття з елементами тренінгу «Повага до різноманіття», які сприяли вихованню в учнів культури демократії, які посилювали визначення цінності культурного різноманіття, цінності демократії, відкритість до інших культур, переконань і світогляду інших людей, повага, громадянська свідомість, відповідальність, впевненість у собі, прийняття невизначеності та неоднозначності, тобто виховання якостей соціальної зрілості старшокласників.

Втілення зазначених принципів здійснювалось шляхом визнання педагогами унікальності особистості учня і поваги до неї, дотримання ними прав і свобод дитини, впровадження співробітництва у відносинах, суб'єктність особистості у виховному процесі, ціннісне відношення до кожного учня, створення рівних умов саморозвитку.

Принцип природовідповідності був реалізований завдяки спрямованості педагогів на розкриття внутрішніх якостей особистості учнів, врахування

вікових та індивідуальних особливостей дитини, вивчення їхніх нахилів, здібностей, можливостей, потреб, творчих здібностей, набутого досвіду.

Основний акцент робився на природні, унікальні можливості та потенційні потреби старшокласників, знання самого себе та критичне самооцінювання, знання та критичне розуміння особливостей спілкування, розуміння світу, вміння аналітично та критично мислити, слухати та спостерігати, формувати емпатію, гнучкість та вміння адаптуватися.

З метою виховання вищезазначених якостей проводились інтерактивні та творчі ігри «Першоджерела відкритості», під час яких учні мали змогу малювати з заплющеними очима, розуміючи як «баче» людина з втраченим або частково збереженим зором, як надати інформацію, коли є особливості мовлення. Учні шукали компромісні рішення в конфліктних ситуаціях, змодельованих під час запропонованих ігор тощо.

Реалізація принципу безпечного освітнього середовища втілювалась з визначення середовища з безпечними умовами існування, тому що реалії сьогодення передбачали невизначеність та загрозу небезпеки під час бойових дій, визначення комфортної міжособистісної взаємодії, яка сприяла емоційному благополуччю учасників освітнього процесу, як простір вільний від будь-яких проявів насильства і де достатньо ресурсів для запобігання цим негативним явищам, а також де дотримуються права і норми фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки.

Використання принципу безпечного освітнього середовища забезпечувався завдяки створенню та підтримці сприятливого психологічного мікроклімату в колективі учнів та проведенню комунікативних вправ «Моє серце без кордонів!», які сприяли протидії булінгу та дискримінації, створенню умов доступності та безбар'єрності в освітньому середовищі. Організовувався безпечний фізичний простір для перебування всіх учасників освітнього процесу, безпека пересування, план евакуації, безпечні локації та укриття. Здійснювався постійний психологічний супровід учасників освітнього процесу, в тому числі у ситуаціях небезпеки та був направлений на зменшення

психологічного напруження та створення сприятливої та комфортної атмосфери в колективі учнів, розвиток стресостійкості та життєстійкості, психологічного благополуччя, що є показниками виховання соціальної зрілості старшокласників.

Реалізація педагогічної умови – врахування особистісних характеристик, які детермінують виховання соціальної зрілості відбувалась в процесі участі закладів загальної середньої освіти у проєкті «Інклюзивне навчання: практичні кроки» [137], в рамках якого були організовані заходи та реалізовані інноваційні практикуми, направлені на підвищення педагогічної майстерності вчителів та обізнаності батьків щодо врахування та виявлення індивідуальних та особистісних характеристик дітей, де були розглянуті сучасні методи роботи з учнями, які забезпечують виховання у старшокласників впевненість у собі, прагнення до саморозвитку, самореалізації, ефективно впливають на розвиток соціальної зрілості старшокласників.

Основні завдання проєкту передбачали:

- поглиблення знання і уявлення педагогів та батьків щодо вікових особливостей та виявлення особистісних характеристик, які впливають на розвиток соціальної зрілості,
- сприяння сутності індивідуально-типологічних та характерологічних особливостей старшокласників,
- реалізації стратегії використання сильних сторін та потенційних можливостей учнів,
- виховання у старшокласників впевненість у собі, прагнення до саморозвитку, самореалізації.

Зокрема, для педагогічних працівників було проведено: психолого-педагогічні тренінги «Інноваційні форми виховної роботи з учнями в інклюзивному освітньому середовищі», «Індивідуальні та вікові особливості учнів та їх особистісне зростання», «Індивідуальні та вікові особливості учнів з особливими освітніми потребами», семінари-практикуми «Суттєві чинники самовдосконалення особистості старшокласника», «Сутність та можливості

використання власного потенціалу», педагогічний воркшоп для батьків «Ярмарок батьківської мудрості та обізнаності».

У ході впровадження розробленої моделі виховання періодично відбувалися зустрічі адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників (вчителів, практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів-організаторів) з батьками дітей, для участі в педагогічних майстернях з метою соціального залучення та співпраці в інклюзивному освітньому середовищі.

Для ефективного виховання соціальної зрілості старшокласників були організовані заняття з елементами тренінгу, міні-проекти, метою яких було забезпечення виховання впевненість у собі, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, інтерактивні заняття, метою яких було підвищення особистісного зростання учнів.

Так у класах були проведені цикли занять з елементами тренінгу, які склались з 6 зустрічей, кожна з яких мала тематичне напруження, а саме: «Мистецтво бути собою», «Сходінки особистісного зростання», «Особистісна значущість: ефективний воркшоп», «Як керувати негативними емоціями і створювати позитивний настрій», «Ліцензія на щастя», «Роль темпераменту в трудовій та навчальній діяльності», «Складаємо чек-лист успіху».

Також старшокласникам було запропоновано взяти участь у двох міні-проектах, по 4 учасника на кожний проєкт, за темою «Склади розповідь про будь-яку емоцію чи почуття, що впливають на наше життя». Захисти проєктів відбувались у незвичайних місцях: скверах біля школи, в класних кімнатах молодшої школи, кабінетах біології та прихистках для тварин, що викликало незвичні та додаткові враження та підсилювало педагогічний вплив методу міні-проектів.

У процесі проведення позакласних годин були започатковані інтерактивні та творчі ігри, практичні вправи, а саме інтерактивна вправа «Відтвори емоцію» (робота в групах), практична вправа «Інтерсіті знань про себе та власний потенціал», творча гра для самопізнання «Мій образ» тощо.

Структура кожного заняття включала в себе міні-лекцію з теоретичним матеріалом, спрямованим на поглиблення знань старшокласників про соціальну дійсність, сутність соціальної зрілості та матеріал для практичного та інтерактивного опрацювання, що сприяло підвищенню рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому просторі.

Реалізація зазначеної педагогічної умови надала змогу виявити та врахувати особистісні характеристики старшокласників, які детермінують виховання соціальної зрілості, а саме здатність учнів до особистісної рефлексії як здатності до самоаналізу, важливість особистісної саморегуляції як здібності оволодіння власною поведінкою в значущих для себе ситуаціях, усвідомлення співвідношення внутрішніх мотивів і зовнішніх проявів поведінки, інтерес до моральних якостей власної особистості, пошук особистісних мотивів вчинків, що характеризують внутрішню сутність особистості старшокласника. Урахування означених особистісних характеристик старшокласників було реалізовано при взаємодії з учнями, залучення їх до колективної діяльності та різноманітних загальних виховних заходів, в індивідуальних або групових дорученнях.

На етапі практичної реалізації другої педагогічної умови оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників було проведено низку виховних заходів. Зважаючи на те що успішний соціальний досвід передбачає ефективну соціальну активність людини та є результатом активної взаємодії з оточенням, організація та проведення циклу тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» (додаток С) позитивно впливали на здобуття старшокласниками соціального досвіду, сприяли саморозвитку старшокласників, їх самовизначенню, самореалізації, самоствердженню позитивній соціальній взаємодії для досягнення власних і загальних цілей у процесі виховної діяльності.

Завдяки завданням циклу було розкрито та втілено в освітній процес практичну складову моделі виховання, а саме:

- розвиток умінь та навичок, прагнення учнів до саморозвитку, самореалізації, ціннісного ставлення до соціальних норм,
- сприяння вихованню у старшокласників самостійності, соціальної відповідальності, соціальної активності, вміння самоаналізу, комунікативної толерантності,
- спрямованість педагогічної взаємодії на вдосконалення особистісних якостей і самопізнання, що сприяє оптимізації її поведінки і самореалізації,
- розвиток якостей, які стимулюватимуть виховання соціальної активності, самоствердження, відстоювання власних ідей, розвиток стресостійкості.

Зважаючи що специфіка розробленого нами циклу тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» була визначена змістом та структурою тренінгових занять, ефективність тренінгових занять зумовлена його можливостями активного включення поведінкових моделей, взаємообміну досвідом учасників заняття, на відміну від традиційних форм навчання та виховання.

Згідно зі змістом циклу тренінгових занять, кожне заняття мало свою тематику та структуру, яка складалась із вступної частини, основної та заключної. Основна частина, в свою чергу, складалась з теоретичного матеріалу та тренінгових завдань, спрямованих них на виконання вищезазначених завдань.

Вступна частина мала на меті актуалізувати тематику поточного заняття, та матеріалу попереднього заняття, створювала доброзичливу та продуктивну атмосферу, правила поведінки на заняттях. Вона проходила у формі само чи взаємопрезентації учасників тренінгових занять, підтриманні демократичної дисципліни у формі прийняття, уточнення або повторення правил групи, експрес-перевірки пройденого матеріалу тощо.

Основна частина складалась з теоретичного матеріалу та тренінгових завдань у логічній послідовності, з підібраними ключовими вміннями й навички, які сприяли їх засвоєні за відведений час. Теоретичний матеріал

основної частини складався з міні-лекцій по 3-5 хвилин, або розповіді з демонструванням та поясненням які чергувалися з інтерактивними формами тренінгових занять – дискусій, брейн-стормінгом, аналізом історій, дебатами.

Наприклад, під час проведення тренінгового заняття «Білий лев – сила чи правила» були використані такі форми роботи як рольові та ділові ігри, презентація групових напрацювань «Перетворення гілки на сопілку» та фіт-бек «Відлуння». Ознаками соціальної зрілості, які зазначили учнів, були певні особистісні якості, такі як здатність робити вибір та приймати розумні рішення, брати на себе відповідальність за них, адекватно ставитися до проблем інших людей, вміти контролювати емоції, адекватно і успішно взаємодіяти з соціумом, здатність визначити свої потреби та задовільнити їх, терпимість до світогляду іншої людини, її способу життя, поведінки та звичаїв, рішучість, цілеспрямованість тощо.

Заклучна частина кожного тренінгового заняття включала підведення підсумків заняття, отримання зворотного зв'язку від учасників, релаксацію і процедури завершення тренінгового заняття. Важливим елементом було те, що учні завершували роботу з відчуттям задоволення та стійкою мотивацією до застосування набутих умінь та навичок у власному житті.

Соціальна активність є однією з найважливіших соціальних якостей та складником соціальної зрілості особистості, що відображає цілісне, активне ставлення до суспільства та визначає якісні особливості свідомості, діяльності і становлення особистості. Тому завершився цикл тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» міні-проєктом «Як використовувати свої сильні сторони в житті», як приклад суспільно корисної справи та соціальної активності, розуміння того що не тільки усвідомленням та прийняттям інтересів суспільства і певних спільнот є позитивним соціальним досвідом особистості, а й готовність та вміння реалізовувати ці інтереси, активно діяти та акумулювати грони соціального досвіду.

Взаємодія старшокласників з однокласниками які мають особливі освітні потреби збагачувала життєвий досвід, а залучення їх до спільної діяльності, що

відповідала їх інтересам, формувала творче середовище як показник виховання соціальної зрілості.

Міні-проект «Як використовувати свої сильні сторони в житті», пройшов у волонтерських містечках, у яких старшокласники займались різними видами соціальної допомоги, на захист міні-проектів були запрошені батьки старшокласників, які разом з дітьми втілили в життя соціальні чек-листи потреб громад та міст.

Практичний досвід підтверджував, що правильна організація педагогічних умов забезпечувала виховання в учнів вміння працювати в команді, розвивати самостійність, позитивного ставлення до спільної справи. Також для реалізації вищезазначеної педагогічної умови старшокласники були залучені до сюжетних квестів, тематичних дайджестів, інтерактивних вправ з елементами моделювання ситуацій тощо.

Метою зазначених заходів був розвиток особистісних якостей, таких, як усвідомлення сутності соціальних ролей, самостійність, соціальна активність, соціальна відповідальність, комунікативна толерантність, соціальна взаємодія, поваги до цінностей суспільства, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, стресостійкість, соціальне самовизначення, які складають соціальну зрілість.

При реалізації третьої педагогічної умови – толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього процесу» зверталась увага на те, що виховання соціально значущих якостей соціальної зрілості старшокласників безпосередньо залежить від психологічного клімату в класі, в якому ці якості виховуються, тоді як толерантність – це етичний принцип спілкування, повага та врахування інтересів іншого, повага до думок, вибору, особливостей людей, терпимість до світогляду, способу життя, поведінки та звичаїв, здатність мати права і свободи, не порушуючи їх.

Наголосимо, що впровадження зазначеної педагогічної умови передбачало активну роботу з учнями. Зі старшокласниками було проведено низку заходів, спрямованих на виховання толерантності та ціннісного

ставлення, зі створення позитивного психологічного клімату у класних колективах. Проводилися інтелектуальні квест-ігри «Декларація толерантності», «Закони досягнення єдності», «Спільнодія в колективі одностудців», просвітницькі годин спілкування «Правила толерантного спілкування», «Шлях до себе або Я – це Я», рольові нетворкінги «Людина як феномен природи», «Проектна лінійка толерантності», впроваджувалась інформаційна інтернет-робота з родинами старшокласників до Міжнародного дня толерантності.

З метою виховання толерантні та ціннісних відносини між учасниками освітнього процесу була проведена низка інтерактивних занять «Комунікативний дайджест для старшокласників», за допомогою яких впроваджувались інтерактивні виховні технології (додаток Т, Ф).

Під час проведення інтерактивних занять вирішувалися такі завдання:

- поглиблення знання старшокласників про сутність понять «толерантність», «комунікативна толерантність», «ціннісні відносини», «різноманітність»,
- виховання толерантного ставлення до довколишніх людей, до суспільства, до певних життєвих ситуацій,
- розвиток здатності до емпатії, співпереживання і співчуття,
- вдосконалення комунікативних навичок на основі рефлексії та самодіагностики.

Під час проведення інтерактивних занять ми дотримувались таких правил, які покликані забезпечити його результативність, а саме:

- Правило конфіденційності, задля збереження встановленої довіри й відкритості, що надалі відображалось на активності її учасників і щирості ведення комунікації.
- Правило активності учасників заняття, що сприяло організації спостереження та самоспостереження у груповій взаємодії з одночасним «зануренням» у себе й іншого та проведенням аналізу групових процесів.

- Правило взаємоповаги та відвертості, що передбачало налагодження зворотного зв'язку в групі, побудованого на довірі між учасниками заняття, котрий створює умови для кожної особистості побачити себе в роботі тренінгу.
- Правило вільної ноги, яке забезпечувало налагодження атмосфери психологічного комфорту у просторі заняття й довірливого спілкування, завдяки установленню рівних можливостей між усіма учасниками.

Інтерактивні заняття були спрямовані на розвиток комунікативних здібностей всіх дітей, у тому числі дітей які мають особливі освітні потреби, для яких важливим, а іноді важким є побудова міжособистісних відносин, уміння встановлювати та розвивати різні види взаємин між людьми, уміння будувати продуктивні соціальні відносини.

Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує інтерактивна вправа «Чужоземець». Старшокласникам було запропоновано уявити себе в ролі чужоземця, який не дуже добре знає українську мову і тому не може зрозуміти зміст деякий висловлювань та надати якомога більше варіантів, що він може подумати, якщо почує наступні фрази: «Комар носа не підточить», «Пройшов вогонь, воду і мідні труби», «На злодієві шапка горить», «Взимку торішнього снігу не випросиш», «У сімох няньок дитя без нагляду».

Вправа виконувалась у підгрупах по 3-4 учасники, підбираючи як найбільше можливих варіантів їхнього буквального трактування та толерантного ставлення до інакшості думок та інтеоресів іншої людини.

Наведемо приклади відповідей:

- повага та врахування інтересів іншої людини,
- повага до людей інших релігій, національностей, гендеру,
- позитивне налаштування до партнера по спілкуванню,
- повага до думок, вибору, особливостей інших людей,
- прийняття та терпимість до світогляду іншої людини, поведінки та звичаїв,

- здатність мати права і свободи, не порушуючи прав і свобод іншого тощо.

На думку учасників інтерактивного заняття прийняття і розуміння іншого є найбільшою людською чеснотою, емпатія по відношенню до почуттів іншої людини, до висловлювання власних думок, їх відстоювання, до прояву власних емоцій відповідно до створеної ситуації, до розуміння емоцій інших. Ці важливі комунікативні вміння сприяли спрямованості старшокласників на творчу самореалізацію, допитливості як прагнення до нового та незвичайного прагненню до успіху під час вирішення творчих дослідницьких завдань.

Таким чином, толерантні та ціннісні відносини є основою педагогічної взаємодії вчителя і учня, сутність якої полягає у створенні оптимальних педагогічних умов для виховання якостей, притаманних особистості, таких як важливе, ціннісне та критичне ставлення до власних вчинків і думок, розуміння збереження різноманітності світу, збагачення досвіду конструктивної поведінки, що, в свою чергу, забезпечувало виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

3.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

Ефективність реалізації моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі перевірялась за допомогою проведення діагностичних зрізів на констатувальному етапі педагогічного експерименту та їх порівняння з результатами підсумкового етапу експерименту.

За результатами дослідницько-експериментальної роботи були виявлені якісні зміни рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Результати діагностичних зрізів показали суттєві позитивні зміни в дослідженні виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі за когнітивним, спонукальним, регулятивним, поведінковим критеріями в експериментальній

групі, що засвідчило ефективність розробленої нами моделі виховання. Так результати констатувального та підсумкового етапів діагностування представлені в таблицях (3.1, 3.2, 3.3, 3.4).

Таблиця 3.1

**Результати вихованості соціальної зрілості старшокласників за
когнітивним критерієм ЕГ та КГ (у %)**

Етапи діагностики	Рівні вихованості					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	15,53	16,78	33,21	34,69	51,27	50,02
Кінцевий	28,45	17,55	54,27	33,08	17,28	49,37

З таблиці 3.1 видно, що дані констатувального та підсумкового етапів експерименту показали позитивну динаміку збільшення кількості старшокласників за високим рівнем соціальної зрілості когнітивного критерію в експериментальній групі збільшилась від 15,53% до 28,45% вихованості соціальної зрілості. В контрольній групі респондентів також відбулося незначне збільшення високого рівня вихованості соціальної зрілості, на початковому етапі високий рівень продемонстрували 16,78%, на прикінцевому – 17,55%.

В експериментальній групі кількість старшокласників, у яких було діагностовано достатній рівень, складав на початковому рівні 33,21% та 54,27% на кінцевому, динаміка свідчила про те, що такі зміни відбулися за рахунок збільшення високих показників та зменшення низького рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників, який складав на початку експерименту 51,27%, на кінцевому етапі 17,28%. Показники контрольної групи дозволили констатувати незначне зменшення рівня низьких показників дослідження виховання соціальної зрілості старшокласників за даним критерієм, які склали 50,02% та 49,37%, що свідчило про зниження рівня вихованості, тоді як достатні показники мали динаміку незначного зменшення, а саме на початковому етапі – 34,69%, на прикінцевому – 33,08%.

Під час дослідження з'ясовано динаміку змін за окремими структурними показниками виховання соціальної зрілості, а саме значно підвищився рівень обсягу і знань старшокласників ЕГ, які відображають зацікавленість до розвитку технологічної та інформаційної сфер життя, рівня громадянської активності в суспільстві, освітніх та навчальних процесів, значно підвищився рівень обізнаності щодо соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласників, таких як соціальна активність (13,5%), соціальна відповідальність (16,1%), самостійність (17,36%), толерантність (13,6%) та стресостійкість (17,56%), вони є значно змістовнішими у порівнянні зі старшокласниками КГ. Отримані дані дають змогу стверджувати, що впровадження розробленої нами моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі сприяла збільшенню кількості старшокласників з високим рівнем вихованості соціальної зрілості та зменшенню низького рівня за інформаційно-пізнавальним компонентом, можемо констатувати позитивну динаміку, яка зафіксована у старшокласників експериментальної групи.

Показники вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі за спонукальним критерієм ЕГ та КГ були визначені за результатами констатувального та підсумкового етапів експерименту, які представлені в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати вихованості соціальної зрілості старшокласників за спонукальним критерієм ЕГ та КГ (у %)

Етапи діагностики	Рівні вихованості					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	10,78	12,15	43,17	40,63	46,05	47,22
Кінцевий	27,37	14,37	57,24	41,47	15,39	44,16

У таблиці 3.2 бачимо, що порівняльний аналіз результатів вихованості соціальної зрілості старшокласників після проведення формувального етапу експерименту серед старшокласників ЕГ та КГ дав змогу виявити значну різницю високих показників експериментальної групи учнів, яка складала на початковому етапі – 10,78%, на прикінцевому – 27,37%, що дає змогу засвідчити значну динаміку підвищення рівня вихованості учнів ЕГ. Незначна різниця виявлена в показниках КГ, високий рівень на початку експерименту за даним критерієм складав 12,15%, на підсумковому етапі показник зменшився до 14,37%.

Рівень динамічних змін на достатньому рівні також мав відмінності в КГ та ЕГ, так показники початкового етапу склали ЕГ – 43,17%, наприкінці збільшились до 57,24%. Дані дослідження достатнього рівня КГ мали дещо менше значення на початку – 40,63% ніж на кінцевому етапі – 41,47%.

Частка респондентів ЕГ, які перебували на низькому рівні, зменшилась з 46,05% на етапі констатувального дослідження до 15,39% під час підсумкового експерименту. Старшокласники КГ з низьким рівнем зафіксовано більше під час констатувального експерименту – 47,22%, на підсумковому етапі учні продемонстрували 44,16%.

Слід визначити, що динаміка змін за такими показниками як «рівень вихованості моральних якостей старшокласників», де був визначений приріст результатів за показниками: співпереживання, розуміння та емпатійне ставлення, поцінування культурної спадщини, традицій українських людей (14,56%), мужність, порядність, відповідальність, самостійність, активність, громадянська активність, гуманізм (16,6%), соціальна відповідальність, соціальна активність, комунікабельність, взаємодопомога (17,1%).

Найважливішими термінальними цінностями старшокласники ЕГ (23,45%) та КГ (14,13%) відзначили здоров'я (фізичне і психічне) та стабільну ситуацію в країні, суспільстві, серед інструментальних цінностей провідними були визначені раціоналізм (уміння тверезо і логічно мислити, приймати

обдумані, раціональні рішення) ЕГ (15,56%) та тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами) КГ (26,67%).

Можемо констатувати, що одержані результати свідчать про ефективність впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, що вплинуло на підвищення рівня вихованості соціальної зрілості учасників експериментальної групи за спонукальним критерієм під час дослідження.

Таблиця 3.3

**Результати вихованості соціальної зрілості старшокласників
за регулятивним критерієм ЕГ та КГ (у %)**

Етапи діагностики	Рівні вихованості					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	16,06	15,16	33,86	36,71	50,08	48,13
Кінцевий	29,38	16,28	56,68	35,54	13,94	48,18

За даними таблиці 3.3 рівень виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі мав високий рівень в ЕГ та склав у порівнянні від 16,06% до 29,38%, на достатньому рівні відзначено значне збільшення від 33,86% до 56,68%, тоді як в КГ констатувалось незначне зменшення достатнього рівня з 36,71% до 35,54%.

Низький рівень під час констатувального етапу експерименту зафіксовано у 50,08% досліджуваних ЕГ під час підсумкового етапу, ця позначка сягала 13,94%, що вказувало на значну динаміку зростання рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників ЕГ, тоді як в КГ низький рівень залишився майже незмінним та становив 48,13% на початку та 48,18% під час підсумкового етапу експеримента.

Зокрема, найбільший рівень вихованості, як і на констатувальному етапі експерименту ЕГ виявився за показником інтегративного рівня розвитку емоційного інтелекту старшокласників (21,45%), в якому були визначені

складові частини емоційного інтелекту, а саме емоційна обізнаність, управління емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Також важливими показниками були визначені рівні осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості старшокласників (34,56%), які проявились у спілкуванні, визначення рівня осмисленості та сформованості особистісних складових життєстійкості, домінували високими показниками шкала «Відповідальність», «Емпатія», «Оптимістичність» та «Щирість, справжність», що вказує на більш критичне і свідоме ставлення учнів до соціального розуміння життєвих змін.

Аналіз діагностичного дослідження респондентів дозволяє стверджувати, що після впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі відбулися позитивні зміни рівня вихованості старшокласників експериментальної групи.

За поведінковим критерієм виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі нами було повторно оцінено результати респондентів експериментальної та контрольної груп, результати представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати вихованості соціальної зрілості старшокласників за поведінковим критерієм ЕГ та КГ (у %)

Етапи діагностики	Рівні вихованості					
	Високий		Достатній		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Початковий	9,35	8,19	41,96	38,97	48,69	52,84
Кінцевий	25,97	10,04	58,17	40,18	15,86	49,78

Досліджуючи показники поведінкового критерію, ми виявили такі відмінності, а саме: показники високого рівня вихованості соціальної зрілості на констатувальному етапі дослідження істотно не відрізнялись у ЕГ – 9,35% та КГ – 8,19%, але на підсумковому етапі була відзначена динаміка зростання

рівня ЕГ – 25,97%, які відрізняються збільшенням по відношенню до початкових результатів. На підсумковому етапі показники даного рівня КГ становили незначне збільшення – 10,04%. Рівень динамічних змін на достатньому рівні також не мав значних відмінностей в КГ та ЕГ, так показник початкового етапу ЕГ склав 41,96%, дещо більше значення фіксувались на підсумковому етапі 58,17%, в КГ показники мали незначну динаміку від 38,97% до 40,18%.

Результати дослідження дозволили констатувати зменшення рівня низких показників виховання соціальної зрілості старшокласників експериментальної групи, які складали на констатувальному етапі 48,69% та 15,86% на кінцевому, що свідчило про зниження низького рівня вихованості. Рівень низких показників виховання соціальної зрілості старшокласників контрольної групи став меншим на підсумковому етапі дослідження у порівнянні з 52,84% до 49,78%.

Діагностика рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі на підсумковому етапі за поведінковим критерієм надала змогу визначити, що рівень комунікативного контролю збільшився в ЕГ (17,45%) старшокласників, що засвідчило їх здатність легко виконувати будь-яку соціальну роль, гнучко реагувати на зміни ситуацій, організовувати та планувати життєві обставини. Також зріс рівень емоційної стриманості і контролю своєї поведінки при взаємодії з довколишніми в ЕГ (14,36%) та КГ (9,45%), що засвідчило більш свідоме розуміння свого емоційного стану, щирість і безпосередність при взаємодії з оточуючими, розвиток потенційної здатності знаходити компромісні рішення, проявляти мобільність під час подолання перешкод.

Можемо стверджувати, що одержані результати засвідчили позитивні зміни під час реалізації моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, які подіяли на підвищення рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників за поведінковим критерієм під час експериментального дослідження, що, безсумнівно, є позитивним.

Здійснений порівняльний аналіз результатів діагностування респондентів за всіма критеріями на констатувальному та контрольному етапах експерименту дав можливість узагальнити дані рівнів виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі та представити їх у вигляді таблиці 3.5.

За даними таблиці 3.5 результати експериментально-дослідницької роботи свідчать про істотні позитивні зміни які відбулися в експериментальній групі та незначні покращення в контрольній групі за деякими показниками.

Таблиця 3.5

Порівняльні дані вихованості соціальної зрілості старшокласників на підсумковому етапі експерименту ЕГ та КГ (у %)

Критерії		Рівні вихованості					
		Високий		Достатній		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
когнітивний	початковий	15,53	16,78	33,21	34,69	51,27	50,02
	кінцевий	28,45	17,55	54,27	33,08	17,28	49,37
	динаміка	+12,92	+0,77	+21,06	-1,61	-33,99	-0,65
спонукальний	початковий	10,78	12,15	43,17	40,63	46,05	47,22
	кінцевий	27,37	14,37	57,24	41,47	15,39	44,16
	динаміка	+16,59	+2,22	+14,07	+0,84	-30,66	-3,06
регулятивний	початковий	16,06	15,16	33,86	36,71	50,08	48,13
	кінцевий	29,38	16,28	56,68	35,54	13,94	48,18
	динаміка	+13,32	+1,12	+22,82	-1,17	-36,14	+0,05
поведінковий	початковий	9,35	8,19	41,96	38,97	48,69	52,84
	кінцевий	25,97	10,04	58,17	40,18	15,86	49,78
	динаміка	+16,62	+1,85	16,21	+1,21	-32,86	-3,06
Всього	початковий	12,93	13,07	38,05	37,75	49,02	49,18
	кінцевий	27,79	14,56	56,58	37,57	15,63	47,87
	динаміка	+14,86	+1,49	+18,53	-0,18	-33,41	-1,31

Одже, суттєво покращились результати ЕГ на високому рівні, за когнітивним критерієм на початку експерименту були зафіксовані 15,53%, наприкінці 28,45%, на достатньому рівні також спостерігався незначний зріст динаміки від 33,21% на початку експерименту до 54,27% наприкінці, за показниками низького рівня також відбулись покращення через переважне зниження від 51,27% до 17,28%.

Досліджуючи експериментальні дані спонукального критерію переважна динаміка була відзначена на високому, достатньому та низькому рівнях. Так, на високому рівні початкового етапу експерименту в ЕГ – 10,78%, після ЕГ – 27,37%, на достатньому рівні початкового етапу – 43,17%, після – зменшення 57,24%, за рахунок зниження низького рівня – від 46,05% на початковому етапу до 15,39 % наприкінці.

За регулятивним критерієм виявились наступні результати: на високому рівні початкового етапу експерименту в ЕГ – 16,06%, наприкінці результати покращились до 29,38%, достатній рівень ЕГ на початку був – 33,86%, наприкінці зріс за показниками –56,68%, низький рівень становив на початку експерименту – 50,08%, та значно знизився, виявивши наприкінці показники – 13,94%.

Так, за поведінковим критерієм на початку експерименту високий рівень виявлений у 12,93% респондентів, наприкінці експерименту він становив значне збільшення показників – 27,79%, достатній рівень склав – на початку – 38,05%, наприкінці – 56,58%, низький рівень охопив 49,02%, наприкінці – 15,63%. Наочно динаміку змін результатів в експериментальній і контрольній групах на констатувальному та підсумковому етапах експерименту продемонстровано в діаграмах 3.2 та 3.3.

Як бачимо на діаграмах 3.2 та 3.3, після формувального етапу експерименту значно змінилися результати рівня виховання старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі в експериментальній групі респондентів.

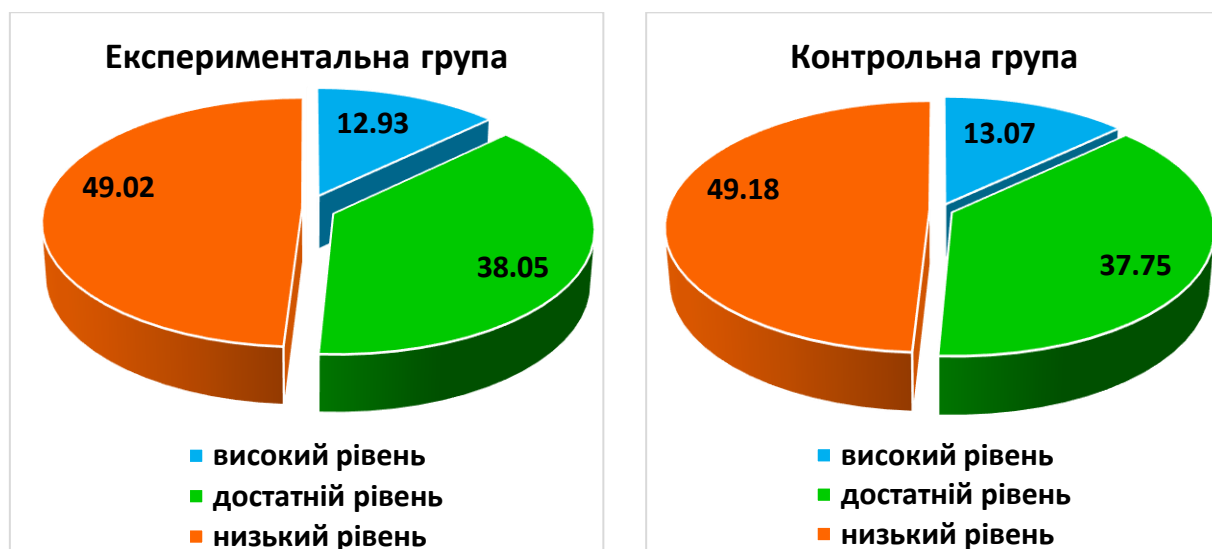


Рис. 3.2. Діаграма динаміки змін рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників на констатувальному етапі експерименту в ЕГ та КГ (у %).

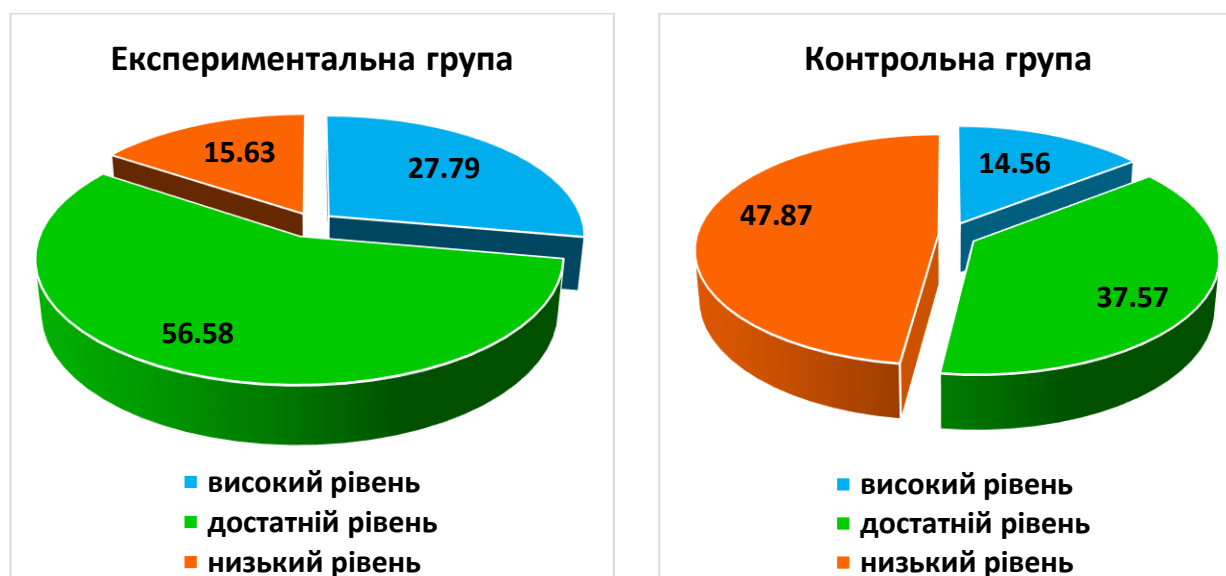


Рис. 3.3. Діаграма динаміки змін рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників на підсумковому етапі експерименту в ЕГ та КГ (у %).

Так, в ЕГ на високому рівні показників збільшилися на 14,63% (44,47%), у контрольній групі стали менше на 1,91% (27,14%), на достатньому рівні відбулися незначні зміни за загальним показником – 47,24%, у контрольній групі – 44,51%, на низькому рівні показники зменшилися на 15,09% (8,29%), у контрольній групі збільшились на 4,21 (28,35%).

Важливим науковим аспектом нашої експериментально-дослідницької роботи був акцент на тому, що вона проходила в унікальному інклюзивному

освітньому середовищі, де поруч з учнями, які мають стабільний стан здоров'я навчаються учні з різними особливостями психофізичного розвитку.

Тому ми акцентували увагу на дослідженні вихованості соціальної зрілості саме в групі дітей, які мають особливі освітні потреби та провели дослідження рівнів виховання соціальної зрілості старшокласників з окремою групою респондентів яка складала 13 осіб з ООП, умовно розподілив на 2 групи (Г1; Г2), в класах які складали експериментальну групу – 7 осіб, в класах які складали контрольну групу – 6 осіб.

Так, учні які мали особливі освітні потреби приймали безпосередню рівноправну участь у педагогічному експерименті впродовж всіх його етапів, результати якого відображені на діаграмах 3.4 та 3.5.

Досліджуючи виховання соціальної зрілості на констатувальному етапі дослідження, ми виявили наспупні відмінності, а саме показники високого рівня вихованості в Г1 склали 14,29 %, в Г2 – 16,45%, достатній рівень виховання склав Г1 – 32,64% та Г2 – 28,34%, констатували динаміку в експериментальній групі. Низький рівень мали респонденти Г1 – 53,07% та Г2 – 55,21%.

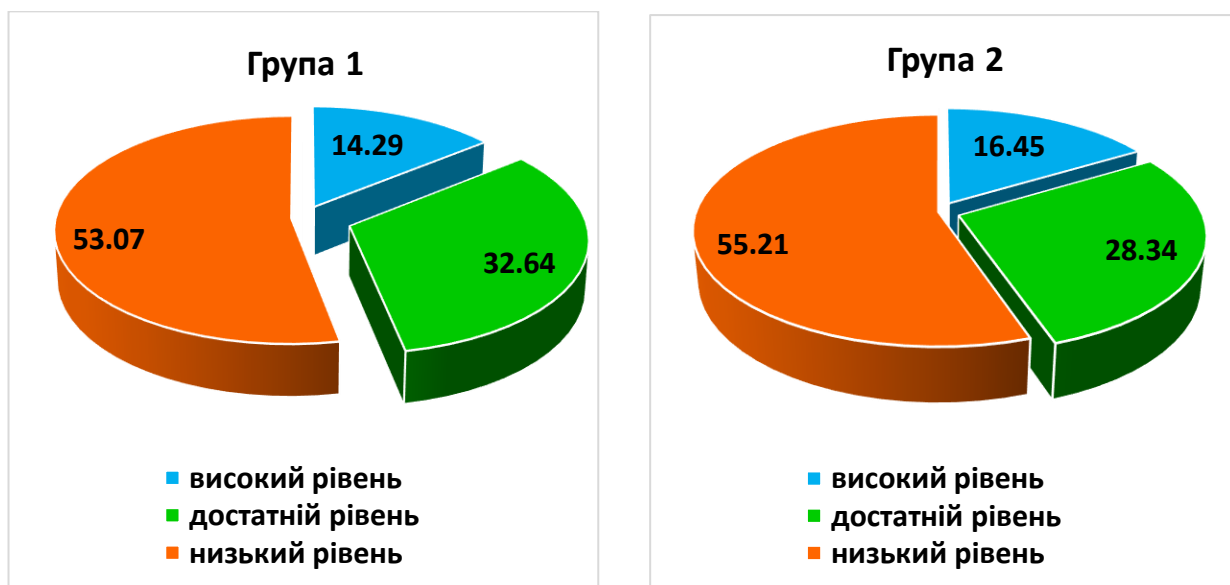


Рис. 3.4. Рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників з ООП в інклюзивному освітньому середовищі на констатувальному етапі експерименту в Г1 та Г2 (у %).

Після проведення першого діагностичного зрізу, отримання та аналізу результатів був проведений ряд заходів корекційного спрямування, які здійснювались у малих групах та передбачали спільну роботу звичайних дітей, з нормою в розвитку та учнів з особливими освітніми потребами (діаграма 3.4).

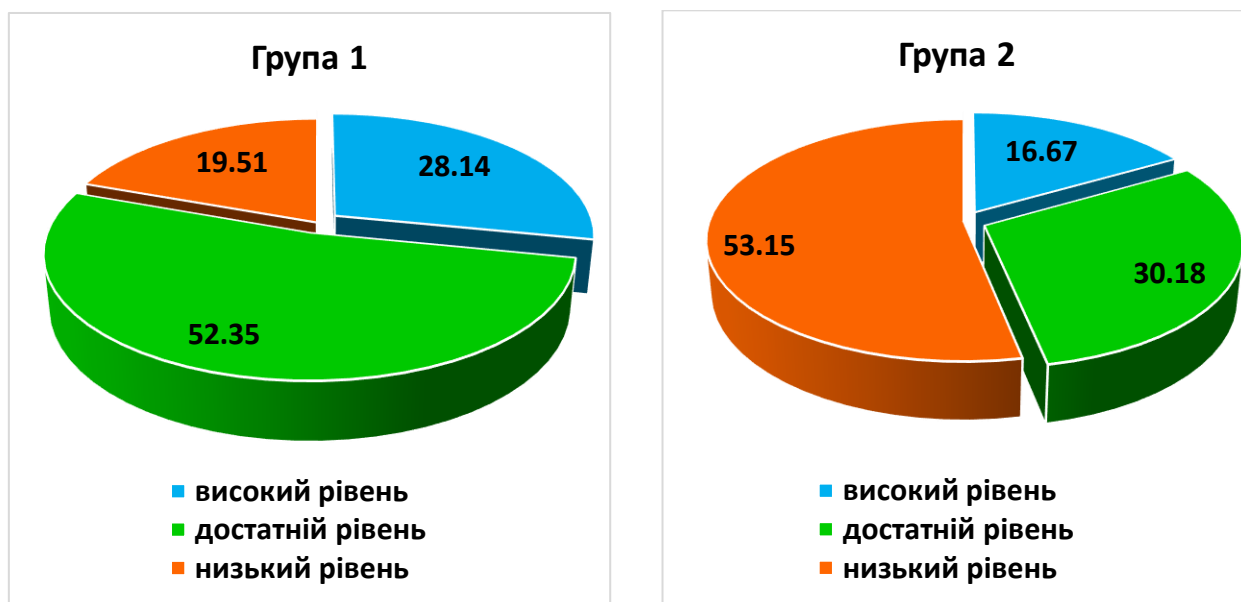


Рис. 3.5. Динаміка змін рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників з ООП в інклюзивному освітньому середовищі на підсумковому етапі експерименту в Г1 та Г2 (у %).

На підсумковому етапі діагностичного дослідження була відзначена динаміка зростання високого рівня Г1– 28,14%, який відрізнявся збільшенням по відношенню до початкових результатів, на відміну від Г2 – 16,67%. Достатній рівень фіксувався збільшенням показників в Г1– 53,35%, та незначним збільшенням в Г2 –30,18%. Низький рівень мали респонденти Г1 за показником 19,51%, в Г2 цей показник склали 53,15% респондентів, що вказувало на збільшення низького рівня в Г2 на підсумковому етапі діагностичного дослідження.

Як бачимо тенденція динаміки зростання виховання соціальної зрілості старшокласників, які мають особливі освітні потреби визначилась в групі 1 після проведення низки корекційних заходів на відміну від учнів 2 групи.

Для перевірки достовірності результатів експериментально-дослідницької роботи ми скористались формулою непараметричного критерію Пірсона χ^2 , який дозволив виявити відмінності між двома розподілами та оцінити їхню значущість [190].

Узагальнені дані статистичних обчислень за результатами замірювання вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі для вибірки експериментальної і контрольної груп на кінець експерименту представлено та подано як відсоткове вираження рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників у додатку М.

Експериментальне значення χ^2 обчислювалось за формулою:

$$\chi^2 = N * M * \sum_{i=1}^L \left(\frac{n_i - m_i}{n_i + m_i} \right)^2,$$

де L – кількість градацій шкали оцінювання рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. У контексті нашого дослідження $L = 3$ (високий, достатній, низький).

Для вибіркової сукупності експериментальної групи після формувального етапу експерименту було визначено вектором значень n_i , кількість старшокласників контрольної групи – m_i . За допомогою цих статистичних значень було здійснено аналіз рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

N та M – загальна кількість старшокласників експериментальної та контрольної групи. Фактичне значення критерію однорідності χ^2 для експериментальної та контрольної груп після закінчення формувального етапу експерименту дорівнювалось: $\chi^2_{\text{емп.}} = 68,43$.

Зазначимо, що критичне значення $\chi^2_{0,05}$ критерію однорідності χ^2 для рівня статистичної значущості $L = 3$ складає $\chi^2_{0,05} = 6,52$ [190, с.232].

Виходячи з цього фактичне значення критерію однорідності $\chi^2_{\text{емп.}} = 68,43$ порівняння експериментальної та контрольної груп на кінцевому етапі дослідно-експериментальної роботи значно більше за критичне значення $\chi^2_{0,05}$

0,05 = 6,52. Це свідчить про те, що достовірність характеристик зазначених порівнюваних вибірових сукупностей після завершення педагогічного експерименту складає 95%.

Доведено, що зміни, які відбулися в рівні виховання соціальної зрілості старшокласників в експериментальній групі є достовірними, статистично значущими та стали результатом впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Отже, одержані результати підтверджують ефективність моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Висновки до третього розділу

Розроблено та теоретичного обґрунтовано модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, як систему, яка забезпечує ефективну реалізацію визначеної освітньої мети та критеріальних показників вихованості соціальної зрілості, містить структурні складові, рівні та критерії, складається з педагогічних умов, методів, засобів їх реалізації, корекції та поточних результатів. Цілісність моделі виховання забезпечується сукупністю її підсистем та єдністю структурних компонентів.

Змістове і методичне забезпечення моделі виховання соціальної зрілості старшокласників містить структурні блоки: концептуально-цільовий, методичний, змістовно-практичний, діагностико-результативний. Визначено методологічні підходи до виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі (особистісно-діяльнісний, аксіологічний, синергитичний) та принципи (гуманізації, демократичності, природовідповідності, безпечного освітнього середовища), на основі додержання яких здійснювалось виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Підготовка педагогів до виховання соціальної зрілості старшокласників проводилась за рахунок розробленої і впровадженої в практику програми розвитку виховання «Сприяння розвитку інклюзії», впровадження моделі

здійснено завдяки розробці та проведенню з учнями циклу тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» та інтерактивних вправ «Комунікативний дайджест для старшокласників».

Результати підсумкового етапу експериментально-дослідницької роботи засвідчили суттєві динамічні зміни в експериментальній групі щодо підвищення рівня вихованості соціальної зрілості старшокласників, а саме високий рівень вихованості соціальної зрілості визначений в ЕГ – 27,79%, КГ – 14,56%, достатній рівень мав ЕГ – 56,58%, КГ – 37,57%, показники низького рівня становили ЕГ – 15,63%, КГ – 47,87%.

Дослідженню стану вихованості соціальної зрілості старшокласників в групах дітей, які мають особливі освітні потреби. На підсумковому етапі експерименту визначена тенденція динаміки зростання рівня виховання соціальної зрілості старшокласників з ООП в Г1 після проведення низки корекційних заходів на відміну від учнів Г2 та становить: високий рівень Г1 – 28,14%, Г2 – 16,67%, достатній рівень Г1 – 53,35%, Г2 – 30,18%, низький рівень Г1 – 19,51%, Г2 – 53,15% респондентів. Динамічні зміни у рівнях виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі Г2 майже відсутні.

Здобуті результати засвідчили ефективність теоретично обґрунтованої та експериментально перевіреної моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Основний зміст розділу відображено у наукових працях автора

[12; 157; 170; 171; 172; 174; 177; 182; 187]

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено теоретичне узагальнення та запропоновано практичне вирішення проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, що знайшло відображення в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці моделі виховання та педагогічних умов виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

1. На основі науково-теоретичних вислідів та аналізу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури уточнено сутність поняття «соціальна зрілість», як інтегральна особистісна якість, що включає в себе розуміння соціальних процесів та явищ, усвідомлення сутності соціальних ролей, здатності до конструктивної взаємодії на основі суспільних норм, цінностей і моральних принципів.

Соціальна зрілість старшокласників тлумачиться, як інтегральна особистісна якість, що виявляється через ціннісне та толерантне ставлення до людей, дотримання правил і норм поведінки, прийнятих у суспільстві, спрямована на розвиток потреби соціально спрямованої поведінки, усвідомлення сутності соціальних ролей, створення продуктивних соціальних взаємозв'язків та ефективної міжособистісної комунікації в процесі спільної діяльності.

Встановлено що виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі виявляється як педагогічна взаємодія, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє не лише збагаченню знань і вмінь, а й розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму, що має вагоме значення в інклюзивному освітньому середовищі.

Визначено та обгрунтовано структурні компоненти соціальної зрілості: інформаційно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний.

2. Уточнено сутність поняття «інклюзивне освітнє середовище» як сукупність умов, матеріально-технічних та освітніх ресурсів, а також міжособистісних відносин, які виникають в процесі взаємодії всіх суб'єктів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей, що сприяє досягненню цілей освітнього процесу. Проаналізовано потенціал інклюзивного освітнього середовища та його роль у вихованні соціальної зрілості старшокласників, який полягає у цілеспрямованій педагогічній взаємодії, що є особливою формою взаємозв'язку між суб'єктами освітнього процесу, котра сприяє збагаченню знань і вмінь, розвитку емпатії, взаємоповаги, вихованню гармонійної особистості, здатної до побудови відкритого та різноманітного соціуму.

3. Виокремлено критерії та показники соціальної зрілості старшокласників: когнітивний – розуміння інформації та відтворення її у процесі включення в соціальні відносини, проявлення інтересу до соціальних процесів явищ та подій у сферах життєдіяльності людини, знання про суспільство, усвідомлення сутності соціальних ролей, знання про прояви соціальних якостей, таких як самостійність, соціальна активність, соціальна відповідальність, комунікативна толерантність; спонукальний – усвідомлення важливості моральних та етичних норм у процесі соціальної взаємодії, повага до цінностей суспільства, сім'ї, сприйняття культури, свідомого ставлення до себе, до інших, мотивація до набуття соціальної відповідальності, соціальної активності, толерантності, солідарності, до майбутнього професійного вибору; регулятивний – цілеспрямованість, готовності діяти ефективно у взаємодії з суспільством, здатність до саморегуляції, самоаналізу, комунікативного контролю, врівноваженість, соціальне самовизначення, життєстійкість, стресостійкість, творча ініціатива, самоповага, самостійність; поведінковий – соціальна поведінка, дотримання соціальних норм, уміння застосовувати соціальні правила, закони, принципи, здійснення соціальних контактів та

соціальної взаємодії, наявність соціальних умінь продуктивної комунікації, вміння ухвалювати рішення та нести за них відповідальність, толерантне ставлення до інших.

Виокремлено рівні вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому просторі: високий, достатній, низький.

4. Визначені та теоретично обґрунтовані педагогічні умови ефективної організації освітнього процесу які впливають на виховання соціальної зрілості старшокласників, а саме: врахування особистісних характеристик, які детермінують розвиток соціальної зрілості, оптимізація набуття соціального досвіду старшокласників, толерантні та ціннісні відносини суб'єктів інклюзивного освітнього середовища.

5. Розроблена модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, яка складається зі структурних блоків: концептуально-цільовий (мета, підходи, принципи), методичний (компоненти, критерії та показники, педагогічні умови), змістовно-практичний (проект «Інклюзивне навчання: практичні кроки кроки», програма підготовки педагогів до виховання соціальної зрілості «Сприяння розвитку інклюзії», цикл тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду», інтерактивні вправи «Комунікативний дайджест для старшокласників»), діагностико-результативному (методи діагностики, критерії, рівні, поточні результати діагностики, корекція, позитивна динаміка вихованості соціальної зрілості старшокласників). Модель виховання розроблена на основі методологічних підходів, а саме особистісно-діяльнісного, аксіологічного і синергетичного та принципів гуманізації, демократичності, природовідповідності, безпечного освітнього середовища.

Експериментальне впровадження моделі виховання засвідчило позитивну динаміку вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Вірогідність результатів експериментально-дослідницької роботи статистично підтверджена за допомогою критерію Пірсона $\chi^2 = 68,43$, який підтверджує статистичну значущість одержаних результаті.

Отже, результати дисертаційного дослідження свідчать про досягнення мети, визначені завдання виконано, доведено педагогічну доцільність моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення проблеми виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі. Перспективи подальших пошуків вбачаємо у вдосконаленні теоретичного та методичного забезпечення процесу виховання соціальної зрілості, створенні освітніх комплексних технологій підготовки майбутніх педагогічних працівників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. О. Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних досліджень. *Вісник Черкаського університету*. Черкаси, 2015. № 10 (343). С. 7–13.
2. Азін В. О., Байда Л. Ю., Грибальський Я. В., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн: навч.-метод. посіб./ за заг. ред. Байди Л. Ю., Красюкової-Еннс О. В. Київ, 2013. 128с.
3. Аносов І. П., Елькін М. В., Головкова М. М., Коробченко А. А. Основи науково-педагогічних досліджень: навч. посіб. Запоріжжя: Видавн. будинок ММД, 2015. 218 с.
4. Антонова Н., Рибачук Л. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога: зб. наук. праць. *Проблеми сучасної психології*. 2019. №7. С. 29–43. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-7.%p>
5. Аріщенко І.А. Інклюзивний освітній простір України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381–389.
6. Ашерів А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів. *Українська інженерно-педагогічна академія*. Харків: УІПА, 2005. 164 с.
7. Байда Л.Ю., Буров С.Ю., Красюкова-Еннс О.В. Інвалідність та суспільство: навч.-метод. посіб. Київ, 2012. 216 с.
8. Басенко О. М. Особливості переживання підлітками стресових подій воєнних конфліктів: дис.. ... канд. пед. наук: 053. Київ, 2023. 214с.
9. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ: ІЗМН, 1998. С. 124–129.
10. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості. Цінності освіти і виховання: наук.-метод. збірник / за ред. О. В. Сухомлинсь. Київ, 1997. С. 8–6.
11. Бех І. Д. Вікові особливості в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. № 1. 1997. 124 с.

- 12.Белоусова Р.В., Солнцева О.А. Толерантність як умова інклюзивного освітнього простору Нової української школи. *Освіта у контексті шкільних змін: теорія, методика, практика*: монографія /Л.К. Задорожна, В.В. Ягоднікова, Г.М. Сагач та ін. / заг. ред. В.В. Ягоднікова. Одеса, 2021. С. 329–355.
- 13.Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / Валерій Юхимович Биков. Київ: Атіка, 2008. 684 с.
- 14.Білоусова В. О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи / Білоусова В. О. Київ, 1997. 190 с. С.16–18.
- 15.Бірко Н.М. Пріоритетні підходи універсального дизайну. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса. 3 (140). 2022. 146с.
- 16.Бойченко І.О. Антропологічний напрям у філософії. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук та ін. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. 742 с.
- 17.Бондарева Г. Сутність і значення педагогічної підтримки в процесі формування соціальної стійкості особистості старшокласника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2007. № 4. С. 22–30.
- 18.Боришевський М. Й. Психологічні механізми розвитку особистості Актуальні проблеми психології. *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2001. Ч. 2. С. 26–33.
- 19.Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості: монографія. Суми: Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
- 20.Бочелюк В. Й. Психологічні основи розвитку особистості: монографія. Запоріжжя: Просвіта, 2017. 424 с.
- 21.Бочелюк В., Панов М. Діагностика реадаптаційного потенціалу особистості: методологічний аспект. *Вісник Харківського національного*

- педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія», 2019. Вип. 60. С. 8–24.*
22. Братко М.В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. С. 50–55.
 23. Бродовська В.Й. Тлумачний словник психологічних термінів в українському слові. Київ: Професіонал, 2005. 564с.
 24. Булавенко С. Д., Коваленко Є. І. Формування соціальної активності учнів: навч.-метод. посіб. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. 224 с.
 25. Булатов М.О. Філософський словник. Київ: Стилос. 2009. 864с.
 26. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 340 с.
 27. Булах І.С. Розвиток моральної самосвідомості особистості підлітка (соціально-психологічний тренінг): навч.-метод. посіб. / І.С. Булах, Ю.А. Алексєєва. Київ, 2003. 73 с.
 28. Варій М. Й. Психологічна сумісність і самопочуття особистості в колективі: наук.-метод. посіб. *Державний ун-т «Львівська політехніка»*. Львів, 1997. 250 с.
 29. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ – Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
 30. Виховання ціннісних орієнтирів навчально-виховного процесу в навчальних закладах: монографія / за ред. В. В. Мачуського. Київ: ТОВ «Задруга», 2017. 220 с.
 31. Вишневський О.І. Природа цінностей виховання. *Педагогічна думка*. 2006. № 2. С. 11–22.
 32. Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник / за ред. О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднічук та ін. Київ: Каравела, 2009. 400 с.
 33. Водолазька Т. В. Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога*. Полтава: ПОППО, 2018. № 4. С. 10–12.

- 34.Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 708 с.
- 35.Вознюк, О. В., Осадчук, Н. П., Синергетичні закономірності розвитку освіти: збір. наук. пр. Хмельницький: НАДПСУ, 2008. № 45. С. 64–68.
- 36.Всеосвітній освітній форум-2015: Ічхонська декларація «Освіта-2030». URL: <http://ipood.com.ua/novini/vsesvitniy-osvitniy-forum-2015--nchhonska-deklaraciya-osvita-2030/>
- 37.Галета Я. В., Бабенко Т. В., Ляшенко Р. О. Актуалізація феномена інформаційна культура як фактор формування соціальної зрілості особистості в умовах інформатизації суспільства. *Рідна школа*. 2019. № 2. С. 29–33.
- 38.Герасимчук А. А., Шиян О. М. Соціологія. Київ: Видавництво Європейського університету, 2001. 88 с.
- 39.Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. Дніпро: Бористен, 2012. № 10. С. 14–17.
- 40.Гонтаровська Н. Освітнє середовище як фактор особистості дитини: монографія. Київ: «Дніпро – VAL», 2016. 623 с.
- 41.Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: поради молодим науковцям. Київ–Вінниця: Вінниця, 2008. 278 с.
- 42.Горбань О. М. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посіб. / О. М. Горбань, В. Є. Бахрушин. Запоріжжя: ЗІДМУ, 2004. 204 с.
- 43.Горват М. В. Виховання толерантності в процесі інтерактивного педагогічного спілкування: метод. посіб. Умань: Жовтий О. О., 2013. 221 с.
- 44.Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософськоосвітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. Тернопіль, 2020. С.65–75.
- 45.Грибенко І. В. Школа і сім'я як агенти соціалізації підлітків. *Соціальна психологія*. 2009. № 5 (37). С. 153–158.
- 46.Данілавічюте Е. Концептуальна модель використання МКФ-ДП в інклюзивному навчальному процесі. Київ, 2018. № 4. С.53–64.

47. Данченко І. О. Теоретичні та методичні засади формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2019. 674 с.
48. Данченко І. О. Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів: монографія. Харків: Видавництво Іванченка І., 2018. 238с.
49. Данченко, І.О. Критерії, показники та рівні готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. *Педагогічні науки*, 2017. №2. С.47–53.
50. Декларація принципів толерантності: XXVIII сесія Генеральної конференції держав членів ЮНЕСКО. Париж: ООН, 1996.
51. Демінська Л.О. Аксіологічний підхід у педагогічному процесі. *Слобожанський науково-спортивний вісник*. 2010. № 14, С. 101–104.
52. Демківський А.В., Безус П.І. Основи методології наукових досліджень: навч. посіб. Київ: Академія муніципального управління, 2012. 276 с.
53. Дивнич Л. Соціалізація дитини з особливими потребами: соціальнопедагогічна діяльність як спосіб супроводження процесу соціалізації. *Соціальний педагог*. 2018. №12. С. 7–10.
54. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник. 2-ге вид., допов. Київ, Академвидав. 2012. 352 с.
55. Дідик Н. М. Феномен особистісної зрілості в інтерпретації українських дослідників. *Молодий вчений*. 2014. № 1 (03). С. 130–145.
56. Дікова-Фаворська О.М. Актуальні проблеми соціальної інтеграції осіб з особливими потребами. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2005. № 652. С. 151–155.
57. Доукіна О. М. Сутність, структура та особливості розвитку толерантності особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: збірник наук. праць*. Київ: Інститут проблем виховання АПН України, 2006. № 9. С. 91–96.

- 58.Дубасенюк О. А., Томчук М. І., Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності: навч. посібник. Вінниця: АМСКП, 2012. 364 с.
- 59.Дубінка М. М. Соціальне самовизначення старшокласників: пошук підходів до розуміння. *Рідна школа*. 2017. № 3–4. С. 15–19.
- 60.Енциклопедії сучасної України. Інститут енциклопедичних досліджень Національної академії наук України. 2009. URL: <https://esu.com.ua/article-13889>
- 61.Енциклопедія освіти. / загал. ред. В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. М. Топузов, С. О. Сисоєва, О.І. Ляшенко та ін. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
- 62.Ервін Е. Підготовка вчителів та вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 145с.
- 63.Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03. Київ, 2002. 198 с.
- 64.Жизномірска О. Я. Психологічні особливості самоствердження молодших та старших підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2010. 277 с.
- 65.Жилка О. Основні правила етичного спілкування з людьми з особливими потребами: година спілкування з елементами тренінгу. *Шкільному психологу*, 2019. № 1. С. 22–25.
- 66.Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 206 с.
- 67.Заїка Є.В., Манойло І.С., Кузнєцов М.А. Психотренінг педагогічних умінь: для майбутніх вчителів: навч.-метод. посіб. Харків: ПромАрт, 2018. 334 с.
- 68.Закон України від 05.09.2017 № 2145 – VIII «Про освіту» / Урядовий кур'єр від 04.10.2017. № 186).
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

- 69.Зарицька В. В. Формування у старшокласників здатності до самореалізації: дис. ... канд. психол. наук: 13.00.07. Запоріжжя, 2006. 209 с.18.
- 70.Застосування діагностичних мінімумів в діяльності працівників психологічної служби: метод. реком. / авт.-упор.: В. М. Горленко, В. Д. Острова, Н. В. Сосновенко, І. І. Ткачук; за заг. ред.В. Г. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2018. 106 с.
- 71.Зубчевська С. В. Загальнокультурні орієнтири формування та розвитку особистості в системі вищої освіти. Нові технології навчання: наук.-метод. збірн. Київ: Агроосвіта, 2015. № 84. С. 107–111.
- 72.Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 10–34.
- 73.Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2011. № 1. 341с.
- 74.Зязюн І.А. Освітній простір культури в педагогічній теорії. *Kstafce niezawodowe: pedagogika i psihologia*. 2005. Вип. VII. С. 35–46.
- 75.Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / уклад. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
- 76.Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / Тім Лорман, Джоан Деспелер, Девід Харві / пер. з англ. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. 296 с.
- 77.Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
- 78.Інклюзія в освіті: повсякденні практики та процедура оцінювання: монографія. / Дікова-Фаворська О. М., Здрагат С. Г. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 416 с.
- 79.Інформаційно-комунікаційні технології в педагогічній освіті : навч.-метод. посіб. / Муковіз О. П. , Ткачук Г. В. Умань: Візаві, 2023. 164 с.

- 80.Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія. Київ: ХмЦНП, 2011. 368 с.
- 81.Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 512 с.
- 82.Канішевська Л. В. Генеза педагогічних знань щодо сутності феномена «соціальна зрілість». *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збір. наук. праць. Кам'янець-Подільський, 2007. №10. Т. 2. 576 с.
- 83.Каменєва Л. Передумови досягнення професійної зрілості психологами—практиками. *Проблеми сучасної психології*: збір. наук. праць 2019. №15. С. 114–119. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-15.%p>
- 84.Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2005. 343 с.
- 85.Квас В. Синергетичний підхід до організації навчально-виховного процесу: збір. наук праць. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Кіровоград: ТОВ «Імекс-ЛТД», 2010. Вип. 14, кн. І. 648 с.
- 86.Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. № 5 (184). С.131–136.
- 87.Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2015. 272 с.
- 88.Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навч.-метод. посіб. Київ: Видавнича група А.С.К., 2012. 192 с.
- 89.Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики»: монографія, (Серія «Інклюзивна освіта»). Київ: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

90. Комар Т. В. Соціальна зрілість особистості як чинник становлення професійної зрілості психолога. *Проблеми сучасної психології*. 2016. №. 34. С. 200–210. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2016_34_18
91. Компанієць В. О. Толерантність як соціально-педагогічне явище в соціокультурному контексті: проблема соціального виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: збір. наук. пр. Київ–Житомир: Волинь, 2003. Кн. 1. 368 с.
92. Кононенко О.І. Психологічні особливості особистості періоду зрілості. *Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова*. 2014. Т.19. Психологія. №4 (34). С.24–28.
93. Конвенція про права дитини. Постанова ВР України № 789-ХІІ від 27.02.91. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
94. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
95. Костюк Г. С. Навчання і психічний розвиток учнів. *Психологічна наука, вчитель, учень*. / За ред. Войтка В. І. Київ, 1979.
96. Кічук Н. В. Імператив інклюзивної освіти: особистісно-професійна здатність майбутнього фахівця до реалізації. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2019. № 45. С. 53–57.
97. Кремень В. Г. Синергетика і освіта: монографія. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.
98. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. С.245–256.
99. Крюкова О.В. Соціальна зрілість особистості у сучасних психологічних дослідженнях. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Іван Огієнка. 2010. № 10. С. 345–353.

- 100.Кудінова М.С. Концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2016. № 6 (25). С. 56–61.
- 101.Кузьмінський А. І. Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. / Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Київ: Знання, 2006. 311 с.162.
- 102.Лапа В. М. Структура комунікативної толерантності: аналіз наукових підходів. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 77–80.
- 103.Лапа В.М. Формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції в умовах інклюзивного навчання: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2019. 217с.
- 104.Лаппо В. В. Основи педагогічних досліджень: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: НАІР, 2016. 284 с.
- 105.Лебедик М. П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу: монографія. Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. 305 с.
- 106.Левківська К. В. Ціннісні засади діяльності освітніх закладів: навч.-метод. посіб. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2017. 136 с.
- 107.Левківський М.В. Соціальна зрілість молоді в контексті гуманізації виховання. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. пр. Київ, 2006. № 9. Кн. 1. С. 335–339.
- 108.Левківський М.В. Соціальна зрілість старшокласника у педагогічній площині *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Острозька академія, 2007. №8. С. 201–207.
- 109.Легун О. М. Роль цнностей і ціннісних орієнтацій у розвитку особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ / за ред. Максименка С. Д., Т. XII, ч. 4. Київ, 2010. С. 241–248.
- 110.Лещук Г. В. Соціалізація особистості як соціально-педагогічне явище. *Науковий вісник Ужгородського університету: Серія: Педагогіка*.

- Соціальна робота* / Козубовська І.В. Ужгород: Видавництво УЖНУ «Говерла», 2011. № 20. С. 71–73.
111. Лукасевич О. А. Особливості досягнення особистісної зрілості студентами вищого навчального закладу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія № 12. 2009. № 21 (45). С. 117–121.
 112. Малишевська І.А. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С.19–26.
 113. Мартинчук О.В. Інклюзивна освіта: освітологічний. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2016. № 3. С. 146–150. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/15260/>
 114. Масловська Ю. С. Особливості формування мотивації до навчання в дітей з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 7. С. 13–14.
 115. Мельник Л. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2010. 21 с.
 116. Мельник С. В. Моделювання діяльності інноваційного навчального закладу. *Школи сприяння здоров'ю. Рідна школа*. 2006. № 4. С. 25–29.
 117. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. С. 185–192.
 118. Мірошник З. М. Вікова і педагогічна психологія: зб. творчих завдань: навч. посіб. для ВНЗ. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2004. 140 с.
 119. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навч. посіб. Київ: КОМПРИНТ, 2016. 583 с.
 120. Михайлов О.В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Кіровоград, 2000. с.323.
 121. Мойсак О.Д. Основи медичних знань і охорони здоров'я: навч. посіб. 7-е видання. Київ: Арістей, 2015. 264с.

122. Молчанова А.О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: навч. посіб. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2013. 188 с.
123. Мотуз Т.В. Детермінація поняття «толерантність»: соціально-гуманітарний дискурс. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 133. С. 155–159.
124. Муляр О. П. Формування толерантності старшокласників у процесі навчання суспільнознавчих предметів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Київ: Б.В., 2012. 23 с.
125. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Вища школа, 2004. 3-тє вид. 487 с.
126. Назаренко Г. А. Виховання культури демократизму учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 394 с.
127. Найда Ю.М., Ткаченко Л. М. Стандарти громадсько активної школи: соціальна інклюзія: навч.- метод. посіб. / під заг. ред. Даниленко Л. І. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.
128. Нетосов С.І., Ляшенко В.В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2019. № 1 (17). С. 70–77.
129. Овсянецька Л. П. До питання про психологічні критерії зрілої особистості. Актуальні проблеми психології. *Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. 2001. Т. 1, ч. 2. С. 108–126.
130. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Ternopil-Aberdeen, 2020. pp. 178–185.
131. Організація безпечного освітнього простору: координація дій. Соціально-психологічний та педагогічний супровід дітей в умовах кризових ситуацій: навчально-методичний посібник / кол. авт.: Бальбуза

- О., Варє І., Заварова Н., Краснощок Т., Кривоногова О., Лєскова А., Орленко, Солнцева О. Умань: Видавець «Сочинський М.М., 2023. 190с.
- 132.Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія. Київ: Либідь, 2004. 576 с.
- 133.Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. збірник. / Засенко В. В., Колупаєва А. А.. НАПН України, Ін-т спец. педагогіки. Київ, 2017. № 12. 184 с.
- 134.Основи наукових досліджень у соціальній роботі: навч. посіб. / Букач М. М., Попова Т. С., Клименюк Н. В. Миколаїв: ЧДУ ім. П. Могили, 2009. 284 с.
- 135.Основи соціалізації особистості: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Зозуляк-Случик Р. В. Івано-Франківськ: НАІР, 2015. 223 с.
- 136.Особистісна зрілість як проблема сучасної психології: монографія /. Мірошник З. М. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2019. Том 1. С. 125–132.
- 137.Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: методичний посібник. / Заварова Н.В., Солнцева О.А., Орленко І.М., Павленко К.М. Одеса: Удача, 2020. 248 с.
- 138.Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія Рівне: Волинські обереги, 2004. 248 с.
- 139.Панок В.Г. Психологічні дослідження в умовах війни. Вісник НАПН України, 2023, 5(1), С.12–24.
- 140.Педагогіка у запитаннях і відповідях: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. Київ: Знання, 2006. 311 с.162.
- 141.Педагогічний експеримент: навч.-метод. посіб. / укладач О. Е. Жосан. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.
- 142.Педагогічні технології навчання: теорія, практика, досвід: метод. посіб. / О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: А.С.К., 2012. 136 с.
- 143.Перхун Л. Впровадження інклюзивної освіти в українському освітньому просторі. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні*

- дослідження: зб. матер. II Міжнар. наук. конфер. Укр. асоціації дослідників освіти 15 червня 2018 р. Київ, 2018. С. 116–120.*
- 144.Предко В. В. Розвиток життєстійкості особистості підлітка в умовах інноваційної освітньої діяльності: метод. реком. Київ: Ніка-Центр, 2021.
 - 145.Пляка Л.В., Огарь С.В. Психодіагностичний комплекс з вивчення особистості студента: практ. посіб Харків: НФаУ, 2016. с. 124.
 - 146.Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: СПД Кулінічев Б.М., 2007.
 - 147.Попова О., Киричок С. Діти з особливими освітніми потребами: розвиток інклюзивної освіти в Україні. *Психолог.* Київ, 2018. № 13–14. С. 90–96.
 - 148.Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Луцьк, 2001. 205 с.
 - 149.Пріма Р., Пріма Д. Особливості інклюзивного навчання учнів у контексті вимог нової української школи. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. 2019. № 19. С. 145–168.
 - 150.Приходченко К. І. Педагогічні основи формування творчого освітньо - виховного середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Донецьк: Донеччина, 2007. 640 с.
 - 151.Приходько Ю.О. Психологічний словник – довідник. / Ю.О.Приходько, В.І. Юрченко. Київ: Каравела, 2012. 328с.
 - 152.Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні: Лист Міністерства освіти і науки України від 29.03.2022 № 1/3737-2. URL: <https://griml.com/fHCit>
 - 153.Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. Верховна Рада України. URL: <https://griml.com/afuQB>

- 154.Рабійчук С. О. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників у дозвіллевій діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2001. 28с.
- 155.Радул В.В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1998. 36 с.
- 156.Рассказова О.І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків: ФОП Шейніна О. В. 2012. 356 с.
- 157.Розвиток іноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження нової української школи: зб. наук.-метод. пр. Умань: Сочінський М.М., 2023. С. 107–119.
- 158.Романишина Л.М., Гушулей Й.М. Взаємозв'язок між освітніми технологіями на сучасному етапі розвитку освіти: зб. наук. пр. Національної акад. держ. прикордонної служби України. Хмельницький, 2006. № 37. Ч. II. С.132–134.
- 159.Романовська Д. Д. Тренінгове опанування учнями проблемновирішальної поведінки. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 5. С. 68–75.
- 160.Рощіна С. М. Розвивальне освітнє середовище навчального закладу як умова особистісного розвитку учнів. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон: РІПО, 2011. Вип. 12. Ч. 1. С. 34–38.
- 161.Руденко В. М. Математична статистика: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 304 с.
- 162.Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Луганськ, 2004. 61 с.
- 163.Савчин М. В. Вікова психологія / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ: Академвидав, 2011. 368 с.

164. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2015. С. 313–318.
165. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94
166. Сафронова Л. Б. Визначення поняття «соціальний досвід»: теоретичний аспект. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. 2014. № 18 (2). С. 213–221.
167. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. *Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник*. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.
168. *Словник української мови* / ред. кол.: І. К. Білодіда (гол.) та ін. Київ: Наукова думка, 1970–1980, Т. 3. 744 с.
169. Солнцева О.А. Дослідження вихованості соціальної зрілості старшокласників. *Наукові інновації та передові технології*. Київ: Наукові перспективи, 2024. № 3 (31). С.456–471.
170. Солнцева О.А. Інноваційні технології інклюзивного навчання в закладах освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. конференції за міжнародної участю. м. Одеса, 14 травня 2020р. Одеса, 2020. С.205–209.
171. Солнцева О.А. Самовизначення як компонент соціальної зрілості підлітків. *Теоретичні та практичні модули інклюзії в умовах воєнного стану в Україні*: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конференції. м. Одеса, 20 грудня 2023р. Одеса, 2023р. С.35–39.
172. Солнцева О.А. Соціальна зрілість старшокласників як компонент соціалізації особистості. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*: матеріали міжнародної наук.-практ.

- конференції. м. Орхус, Данія, 07 вересня 2022р. Орхус: ГО «ВАДНД», 2022. С. 308–314.
173. Солнцева О.А. Структурні компоненти соціальної зрілості особистості. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали V Всеукраїнської наук.-прак. конференції м. Одеса, 20 травня 2023 р. Одеса, 2023. С. 350–355.
174. Солнцева О.А. Теоретичні засади інклюзивного освітнього середовища. Актуальні проблеми педагогічної освіти в ХХІ столітті: матеріали II Всеукраїнської наук.-практ. онлайн-конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених. м. Одеса, 24.03.2022р. Одеса, 2022. С.59–62.
175. Солнцева О.А. Теоретичні підходи та визначення толерантності в педагогічних концепціях. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали III Всеукраїнської наук.-практ. конференції м.Одеса, 14 травня 2021р. Одеса, 2021. С. 58–63.
176. Солнцева О.А. Толерантність як складова соціальної зрілості особистості. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: матеріали IV Всеукраїнської наук.-практич. конференції. м. (м.Одеса, 20 травня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 250–254.
177. Солнцева О.А., Ягоднікова В.В. Виховання толерантності учнів як педагогічна проблема. *Перспективи та інновації науки*. Київ: Наукові перспективи, 2022. №8 (13). С. 346–356.
178. Солнцева О.А. Інноваційні технології інклюзивного навчання в закладах освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку*: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародної участю. Одеса, 2020. С. 112–116.
179. Солнцева О.А., Ягоднікова В.В. Чинники розбудови інклюзивного освітнього середовища. *Вісник науки та освіти*. Київ: Наукові перспективи, 2023. № 3(9). С.630–645.

- 180.Солнцева О.А. Психолого-педагогічні аспекти феномену психологічного благополуччя (WELL-BEING) особистості. *Наша школа: науково-практичні студії*. Одеса, № 3, 2023. С. 54–67.
- 181.Солнцева О.А. Виховання толерантності в інклюзивному освітньому середовищі. *Південноукраїнські наукові студії: Матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та молодих вчених*. Одеса, 15 грудня, 2021 р. Одеса, 2022. С 113–116.
- 182.Солнцева О.А. Проблема підготовки педагогів до впровадження інклюзивного навчання. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. м. Одеса, 11 листопада 2023 р. Одеса, 2023. С.112–188.
- 183.Сопівник, І. В. Формування громадянськості студентів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис.. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Тернопіль, 2006. 20 с.
- 184.Сорока Г. І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посіб. Харків, 2002. 128 с.
- 185.Софій Н.З. Спільність зусиль: фахівці в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 2016. 108 с.
- 186.Соціолого-педагогічний словник /за ред. В. В. Радула, вид. 2-е. Харків: Мачулін, 2015. С. 354–355.
- 187.Стаємо сильнішими разом: методичний poradник з використання ресурсів у роботі з дитячими спільнотами задля сприяння інтеграції дітей, які опинилися в умовах війни: метод. porad. /укладачі: М. Гриньова, Д. Карпенко, О. Солнцева; за заг. ред.: Н. Г. Протасової, В. В. Полторак, Ю. О. Молчанової. Київ, 2023. 165 с.
- 188.Стрельбицька С.М. Інтерактивні технології виховання соціальної зрілості старшокласників. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 4. С.146–151.

- 189.Сурмін Ю. П. Майстерня вченого: підруч. для науковців. Київ: Навч.-метод. центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. 302 с.
- 190.Сучасний лінгвістичний словник. / Шапар В. Б. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
- 191.Таргоній І.В. Формування толерантності студентів педагогічних коледжів у позаурочній діяльності: дис. ... докт. філософії: 011 Рівне, 2020. 247 с.
- 192.Тверезовська Н.Т., Сидоренко В.К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр навч. л-ри, 2013. 439 с.
- 193.Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / за ред. М. Є. Чайковського. Київ: Університет «Україна», 2019. 460 с.
- 194.Терлецька Л.Г. Вікова психологія і психодіагностика: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2013. 608 с.
- 195.Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Харків: Вид-во «Каравела», 2006. 300 с.
- 196.Тодорів Л. Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2003. № 2-3. С. 79–86.
- 197.Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: метод. рекомендації. Одеса: ПНЦАПНУ, 2004. 90 с.
- 198.Уйсимбаєва М., Методика виховання соціальної активності старшокласників засобами проєктивної діяльності в позакласній роботі. *Витоки педагогічної майстерності*. м. Київ, 2015. № 15. 157с.
- 199.Універсальний дизайн в освіті: посібник. /заг редак. Софій Н.З. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.
- 200.Ушинський К. Д. Там само. Людина як предмет виховання. Київ, Т. 4. 518 с.

- 201.Феноменологія морального розвитку особистості: детермінація, механізми, генезис: монографія / ред.: Р. В. Павелків, Н. В. Корчакова. Рівне: Волин. обереги, 2009. 368 с.
- 202.Фіцула М. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
- 203.Формування соціокультурних цінностей студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти: теорія і методика: монографія / Заредінова Е.Р. Київ: Видавничий дім «Слово», 2020. С.153–154.
- 204.Хмуринська Т. Особливості формування соціально-професійної зрілості у майбутніх соціальних педагогів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*, 2012. № 24. С. 185–188. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2012_24_60
- 205.Циба В. Т. Теорія особистості: регулятивно-детерміністська парадигма. *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2003. № 23. С. 376–387.
- 206.Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал*. 2016. №1. С. 41–49.
- 207.Цина В. Сутність, структура, особливості особистісно-професійної зрілості майбутнього вчителя. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2014. №14. С. 309.
- 208.Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. Київ, 2018. 22 с.
- 209.Чайковський М. Є. Модель соціально-педагогічної роботи в інклюзивному освітньому просторі. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. пр. / гол. ред. В. І. Шахов*. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2009. № 20. С. 266–271.
- 210.Чайковський М. Є. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05. Старобільськ, 2016. 488 с.

211. Черкашин А.І. Дефініція «особистісно-професійна зрілість» у психологічних дослідженнях. *Право і безпека*, 2017. № 3 (66). С. 159–164.
212. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
213. Шапран О.І. Наукові підходи до педагогічного моделювання інноваційної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*: зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницький. 2011. № 21. С. 315–318.
214. Швайківська І. Усвідомлення життєвих цінностей учнями старшокласниками. *Соціальний педагог*. 2008. № 17 (19). 49 с.
215. Шевців З. М. Вплив законодавчої бази інклюзивної освіти на підготовку майбутнього вчителя до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу. *Народна освіта*. 2017. № 2 (32).
216. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
217. Шейко В.М., Кушнарєнко Н.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник. Київ: Знання, 2006. 307 с.
218. Шишкіна Х. Ю. Інформаційна позиція як чинник соціально-психологічної зрілості студентів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Острог: Нац. ун-т «Острозька академія», 2013. С. 263–270.
219. Школьна М. С. Аналіз феномена «соціальна зрілість» в гуманітарних науках. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2016. № 239. С. 301–306.
220. Школьна М. С. Визначення сутності феномена «соціальна зрілість» у працях вчених-педагогів. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття в країнах Європи та Азії*: матеріали XXV Міжнар. наук.-практ. конф., 29–30 квіт. 2016 р. Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 181–183.

- 221.Школьна М. С. Виховання соціальної зрілості студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2017. 314с.
- 222.Школьна М. С. Особливості виховання соціальної зрілості у студентів аграрних коледжів у позааудиторній діяльності. *Молодь і ринок*. 2017. № 10 (153). С. 167–171.
- 223.Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості: автор. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 2006. 21 с.
- 224.Штепа О. С. Трансформація особистості у тренінгах особистісного зростання та способи її вимірювання. *Практична психологія та соціальна робота*. 2004. № 3. С. 53–57.
- 225.Яворська Г.Х. Теоретичні та методичні засади формування соціально-професійної зрілості курсантів вищих навчальних закладів МВС України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2006. 479 с.
- 226.Ягоднікова В. В. Виховання сучасної особистості учня в умовах інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Хмельницький, 31 березня 2011 р. Хмельницький, 2011. С. 229–231.
- 227.Ягоднікова В. В. Інноваційна спрямованість виховного процесу: аксіологічний підхід. Zbior raportow naukowych. «Sciece – od teorii do praktyki». 29.03.2013-31.03.2013. Sopot: Wydawca Sp.z o.o. «Diamond trading tour», 2013. 92–96.
- 228.Ягоднікова В. В. Тренінгові технології у розвитку соціальної зрілості особистості. *Молодь і ринок*. 2018. № 2 (157). С. 6–10.
- 229.Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.07. м. Одеса, 2016. 526 с.
- 230.Ягоднікова В.В., Колесова О.А. Використання ІКТ-технологій в інформаційно-освітньому середовищі в умовах дистанційного навчання.

- Наукові інновації та передові технології*. Київ: Наукові перспективи. 2023. № 10(24). 753–764с.
231. Adler, A. (1999). *The practice and theory of individual psychology*. Abingdon: Routledge. 159 p.
232. Allport, W. (1961). *Pattern and growth in personality*. By Gordon New. York: Holt, Rinehart & Winston, 593 p.
233. Council of Europe Resolution «Achieving full participation through Universal Design», 2007 URL: https://www.accessibletourism.org/resources/resap_2007_3e_achieving-full-participation-through-universal-design.pdf (дата звернення: 16.12.2023).
234. Covey, C., Stephen R. (1991). *Principle-centered leadership*. New York: Summit Books. 158 p.
235. Dewey, J. (1938-1939). *The later works 1925-1953: Vol 13*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
236. Doll, E. (1957). *The Measurement of Social Competence*. Educational Publishers. 664p.
237. Durkheim, E. (1982). *Introduction to four major works*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc, pp. 60–81.
238. Erikson, E. (1982). Norton and Co. New York – London: W. W. 384 p.
239. Fromm, E. (1965). *Socialist Humanism: An International Symposium*. Garden City NY: Doubleday, 195 p.
240. Giddens, E. Anthony, C. (1976). *Functionalism: apres la lutte*, Social Research, 43, p.p. 325–366.
241. Greenberger, E., Sorensen, A. (1974). *Toward a concept of psychosocial maturity*. *Journal of Youth and Adolescence*. Vol 3. № 4. P. 329–358.
242. Hall, J. (1984). *Nonverbal sex differences: Communication accuracy and expressive style*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
243. Hlado P., Šedova K., Obrovská J., Lojdoва K., Lintner T., Fico M., Stupak O. *Adaptace ukrajinských žáků na vzdělávání v českých základních školách*. Brno: Národní institut SYRI, 2023. 23 s.

[https://is.muni.cz/auth/publication/2270518/Studie SYRI Adaptace ukrajinsky ch_zaku_final.pdf](https://is.muni.cz/auth/publication/2270518/Studie_SYRI_Adaptace_ukrajinsky_ch_zaku_final.pdf)

- 244.Horney, K. (1978). Gentle rebel of psychoanalysis. New York: Dial Press. 157 p.
- 245.Inkeles, A., Leiderman, H. (1998). An approach to the study of psychosocial maturity. *International Journ. of Comparative Sociology*. V. 39. Issue 1. p.p. 52 –76.
- 246.Jung, C.G. (1972). The Relations Between the Ego and the Unconsciousness. Collected Works. Princeton: Princeton University Press. P. 123–304.
- 247.Jung, C.G. (1974). Instinct and the Unconscious. Collected Works. R.F.C. Hull. Princeton: Princeton University Press. P. 129–138.
- 248.Kelly, G. (1991). The psychology of personal constructs: Vol. 1. A theory of personality. Routledge. 176 p.
- 249.Kohlberg, L., Lawrence, G. (1974). Education, Moral Development and Faith. *Journal of Moral Education* 4 (1). P. 5–16.
- 250.Maddi, S. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology* P. 279–298. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022167804266101>
- 251.Maddi, S.R. (1987). Health promotion evaluation. *Hardiness training at Illinois Bell Telephone*. In P. Opatz (Ed.).P. 101–115.
- 252.Maslow, A. (1954). Motivation and Personality. Harper & Row, 369 p.
- 253.Maslow, A. (1967). Self-actualizing and Beyond. *Challenges of Humanistic Psychology*. New York. 364 p.
- 254.Rogers, C. (1989). Client-Centered/Person-Centered Approach to Therapy. In H. Kirschenbaum, & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers Reader* pp. 135–152.
- 255.Rokeach, M. (1972). Beliefs, Attitudes, and Values / M. Rokeach – San Francisco, Josey-Bass Co, 214 p.
- 256.Selman R.L. The growth of interpersonal understanding. N.Y.: Academic Press, 1980. 324 p.

257. Babiak O. O., Lyakhova N. A., Okhrimenko I. M., Orlenko I. M., Pavlenko K. M., Solntseva O.A. (2022). The Impact of Level of Emotional Intelligence Development in High Schoolers with Intellectual Disabilities on Their Health Status. *Journal of the Polish of Balneology and Physical Association*. Vol. LXIV, No 2 (168). P.155–160. (Web of Science).
258. Universal Declaration of Human Rights, 1948 URL: <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
259. Inhelder, B., Piaget, J. (1958). The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York, 178 p.
260. Spranger, E. (1974). Psychologie des Jugendalters; Leipzig. p.157.
261. Remschmidt, H., Matthias Wehmeier, P. (2001). Psychotherapy with Children and Adolescents (Cambridge Child and Adolescent Psychiatry). London: Cambridge University Press. p. 275.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Бланк опитувальника визначення ставлення старшокласників
до суспільних сфер життєдіяльності людини**

№	Перебіг суспільних сфер життєдіяльності людини	Відповіді респондентів			
		Цікавить 3	Скоріше так, чим ні 2	Скоріше ні, чим так 1	Не цікавить 0
1	Соціальні, економічні та політичні процеси та явища				
2	Освітні та навчальні процеси				
3	Розвиток науки та культури				
4	Розвиток технологічної та інформаційної сфер життя				
5	Збереження та захист людської гідності, прав людини				
6	Безпека та незалежність громадян				
7	Рівень громадянської активності в суспільстві				

Додаток Б

**Анкета визначення соціально важливих якостей
соціальної зрілості старшокласниками**

Мета: визначення ставлення старшокласників до важливості розвитку соціально важливих якостей соціальної зрілості особистості.

Завдання до респондентів: надайте відповіді на наступні 6 запитань.

№	Запитання	Відповідь
1	Які якості ви вважаєте важливими для соціально зрілої особистості?	
2	Що, на вашу думку, є поняття «самостійність»?	
3	Який зміст ви вкладаєте в поняття «соціальна активність»?	
4	Що, на вашу думку, є поняття «соціальна відповідальність»?	
5	Який зміст ви вкладаєте в поняття «толерантність»?	
6	Чи зацікавлені ви виховувати вищезазначені якості у себе?	

Інтерпретація результатів:

За кожену відповідь респондент отримує 3 бали, за скорочену відповідь респондент отримує 1 бал, за відсутність відповіді - 0 балів.

Високий рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками діагностується за кількістю балів від 18 до 13.

Середній рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками визначається від 12 до 7.

Низький рівень визначення соціально важливих якостей соціальної зрілості старшокласниками визначається від 6 до 0 балів.

Додаток В

Експертне опитування педагогічних працівників
«Рівень вихованості моральних якостей старшокласників»

Надайте розвернуті відповіді на наступні запитання:

№	Запитання	Відповідь
1	Які моральні якості переважають у сучасних старшокласників в процесі соціальної взаємодії?	
2	Які моральні якості повинні переважати у сучасних старшокласників в процесі соціальної взаємодії?	
3	Які чинники, на вашу думку, заважають вихованню моральних якостей старшокласників?	
4	Які чинники, на вашу думку, позитивно впливають на виховання моральних якостей старшокласників?	

Додаток Г

Ієрархія термінальних цінностей

№	Цінності	ЕГ	КГ
1	Здоров'я (фізичне і психічне)	1	2
2	Стабільна ситуація в країні, суспільстві (збереження миру між народами, як умова добробуту кожного)	2	1
3	Самостійність (свобода, незалежність у вчинках і судженнях)	3	5
4	Матеріальне забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	4	3
5	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	5	7
6	Втіха (задоволення від життя, приємне проведення часу, відсутність обов'язків)	6	8
7	Кохання	7	9
8	Наявність хороших і вірних друзів	8	10
9	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	9	6
10	Цікава робота	10	13
11	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)	11	4
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)	12	11
13	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, своїх здібностей)	13	12

14	Щасливе сімейне життя	14	16
15	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег по роботі)	15	14
16	Творчість (творча діяльність, самовдосконалення)	16	17
17	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом)	17	15
18	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві)	18	18

Ієрархія інструментальних цінностей

№	Цінності	ЕГ	КГ
1	Раціоналізм (уміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення)	1	4
2	Сміливість у відстоювання власних думок	2	3
3	Вихованість (гарні манери)	3	2
4	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)	4	5
5	Чесність (правдивість, щирість)	5	13
6	Тверда воля (вміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами)	6	1
7	Охайність (уміння тримати в порядку речі, порядок у справах)	7	14
8	Життєрадісність	8	6

9	Освіченість (широка палітра знань, висока загальна культура)	9	15
10	Непримиренність щодо недоліків у собі та інших	10	5
11	Чуйність, турботливість	11	7
12	Відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово)	12	11
13	Дисциплінованість	13	8
14	Самоконтроль	14	9
15	Терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки)	15	16
16	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору)	16	12
17	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	17	18
18	Високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання)	18	17

Тест емоційного інтелекту Н. Холла

Інструкція

Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним: повністю не згоден (-3 бали); в основному не згоден (-2 бали); почасти не згоден (-1 бал); частково згоден (+1 бал); в основному згоден (+2 бали); повністю згоден (+3 бали).

Стимульний матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей.
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших.
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реагую на настрої, спонукання і бажання інших людей.
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки «хорошої форми».
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей.
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей.
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

Шкали для обробки

1. шкала 1 – «Емоційна обізнаність»;
2. шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
3. шкала 3 – «Самотивація» (довільне керування своїми емоціями);
4. шкала 4 – «Емпатія»;
5. шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Ключ

Шкала 1 - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 - пункти 3, 7, 8, 10, 18.

Шкала 3 - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 - пункти 9, 11, 20, 21, 23.

Шкала 5 - пункти 12, 15, 24, 26, 27, 29.

Обробка та інтерпретація результатів.

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

14 і більше - високий;

8-13 - середній;

7 і менш - низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками:

70 і більше - високий;

40-69 - середній;

39 і менше - низький.

(модифікація опитувальника Форверга)

Інструкція.

[illegible]

	інші знають, «на чому я стою». Я залишаюся самим(-ою) собою у своєму спілкуванні з іншими.								
4	Ініціативність. У взаємовідносинах з іншими я скоріше дію, аніж розмірковую. Я вступаю у контакт, а не чекаю, коли вступлять у контакт зі мною. Я спонтанний(-а). Я проявляю ініціативу з різних приводів у відносинах з людьми.								
5	Рішучість. Я мобілізуюся в екстремальних, нестандартних умовах. Я сміливо приймаю рішення, безстрашно дивлюся небезпеці в очі. Я рішучий(-а), відчайдушний(-а).								
6	Відповідальність. Я самостійно будує плани і вірю, що зможу їх здійснити. Я докладаю багато зусиль задля досягнення запланованого, а не сподіваюся на допомогу інших. Переконаний(-а), що успіх є результатом наполегливої праці і мало залежить від випадку або везіння								
7	Терпіння. Я стійко, без нарікань витримую важкі життєві умови. Я мирюся із життєвими труднощами, сподіваючись на краще. Довго та спокійно витримую щось нудне, неприємне, небажане.								

8	Оптимістичність. Я життєрадісний(-а), сподіваюся на краще. Мене не лякають несподіванки в майбутньому								
9	Мобільність. Я вміло і швидко дію за різних обставин. Швидко приступаю до виконання завдань задля досягнення мети. Я легко переключаюсь з однієї справи на іншу								

Відповідно до ключа отримуються рівні осмисленості та сформованості складових життєстійкості:

9-18 балів – низький рівень осмисленості та сформованості життєстійкості;

19-40 балів – середній ступінь вираженості життєстійкості;

41-54 бали – життєстійкість є характерною рисою для респондента;

55-72 бали – у респондента активно проявляється життєстійкість в орієнтації на співробітництво та здатності самостійно знаходити шляхи розв’язання проблем;

73-81 бал – ця властивість притаманна респонденту повною мірою.

Додаток Ж

Карта педагогічного спостереження

Цільова аудиторія: учні старших класів (10-11кл).

Мета: визначення рівнів вихованості соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

Місце спостереження:

Спостереження здійснюється класним керівником, практичним психологом, соціальним педагогом, вчителем-предметником.

№	ПІБ учня	Показники	Рівні вихованості (високий, достатній, середній)	Загальний рівень
1.		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		
2.		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		
3.		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		

4.		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		
...		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		
30.		Соціальна активність		
		Соціальна відповідальність		
		Соціальна взаємодія		
		Самостійність		
		Толерантність		

Додаток К**Тест «Оцінка самоконтролю в спілкуванні» М. Снайдера****Інструкція**

Уважно прочитайте десять пропозицій, що описують реакції на деякі ситуації. Кожне з них ви повинні оцінити як вірне або невірне стосовно себе. Якщо пропозиція здається вам вірною або переважно вірною, поставте поруч з його порядковим номером букву «В», якщо невірною або переважно невірною - букву «Н».

Стимульний матеріал

1. Мені здається важким мистецтво наслідувати звичкам інших людей.
2. Я б, мабуть, міг зваляти дурня, щоб привернути увагу або потішити оточуючих!
3. З мене міг би вийти непоганий актор.
4. Іншим людям іноді здається, що я переживаю щось більш глибоко, ніж це є насправді.
5. У компанії я рідко опиняюся в центрі уваги.
6. У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся абсолютно по-різному.
7. Я можу відстоювати тільки те, в чому я щиро переконаний.
8. Щоб досягти успіху в справах і у відносинах з людьми, я намагаюся бути таким, яким мене очікують бачити.
9. Я можу бути дружелюбним з людьми, яких я не виношу.
10. Я не завжди такий, яким здаюся.

Додаток Л

«Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема**Інструкція:**

Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої діяльності при виконанні завдань (позначивши знаком + відповідну клітину).

Стимульний матеріал:

1. Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем
2. Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети
3. Мені достатньо легко досягати своїх цілей.
4. В несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитись
5. Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами.
6. Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем.
7. Я готовий(а) до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.
8. Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення.
9. Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації.
10. Я звичайно здатен(а) тримати ситуацію під контролем.

Додаток М

**Емпіричні дані критерію Пірсона χ^2 за
за результатами констатувального етапу експерименту
експериментальної та контрольної групи**

Емпіричні дані критерію Пірсона χ^2	Показники по ЕГ та КГ (%)	Рівні вихованості соціальної зрілості			
		Високий	Достатній	Низький	Σ
Кількість по ЕГ та КГ(%)	ЕГ	12,93	38,05	49,02	100
	КГ	13,07	37,75	49,18	100
$\frac{n_1}{N}$	ЕГ	0,129	0,381	0,491	-
$\frac{m_1}{M}$	КГ	0,131	0,378	0,492	-
$n_i + m_i$	Σ	26,1	75,8	98,2	-
$(n_i - n_{\sim i})^2$	Σ	0,004	0,015	0,002	-
$\frac{(n_i - n_{\sim i})^2}{n_{\sim i}}$	Σ	0,000049	0,000121	0,000365	-
$\frac{(n_i - n_{\sim i})^2}{\frac{n_{\sim i}}{n_i + m_i}}$	Σ	0,0000832	0,0000294	0,0000768	0,0001894

$$\chi = 100 \times 100 \times 0,0001894 = 1,89$$

**Емпіричні дані критерію Пірсона χ^2 за
за результатами контрольного та підсумкового етапу експерименту**

Емпіричні дані критерію Пірсона χ^2	Показники по ЕГ та КГ (%)	Рівні вихованості соціальної зрілості			
		Високий	Достатній	Низький	Σ
Кількість по ЕГ та КГ(%)	ЕГ	27,79	56,58	15,63	100
	КГ	14,56	37,57	47,87	100
$\frac{n_1}{N}$	ЕГ	0,278	0,566	0,156	-
$\frac{m_1}{M}$	КГ	0,146	0,376	0,479	-
$n_i + m_i$	Σ	42,35	94,15	63,5	-
$(n_i - n_{\sim i})^2$	Σ	0,264	0,381	-0,646	-
$\frac{(n_i - n_{\sim i})^2}{n_{\sim i}}$	Σ	0,030276	0,011729	0,098116	-
$\frac{(n_i - n_{\sim i})^2}{n_i + m_i}$	Σ	0,0012285	0,0032748	0,0023395	0,0068428

$$\chi = 100 \times 100 \times 0,0068428 = 68,43$$

Додаток Н

**Зведені результати однорідності вибірок респондентів
експериментальної та контрольної групи за критичним значенням t-
критерія Стюдента**

Критичні значення t- критерія Стюдента	Критерії соціальної зрілості			
	когнітивний	спонукальний	регулятивний	поведінковий
$\bar{X}$	0,57	0,53	0,46	0,52
$\bar{Y}$	0,55	0,56	0,47	0,54
$S_{\bar{x}}^2$	0,0577	0,0613	0,0571	0,0672
$S_{\bar{y}}^2$	0,0687	0,0625	0,0623	0,0685
$t_{\text{експ.}}$	0,85	0,61	0,74	0,78
Σ	$t_{\text{експ.}} < t_{\text{крит.}}$	$t_{\text{експ.}} < t_{\text{крит.}}$	$t_{\text{експ.}} < t_{\text{крит.}}$	$t_{\text{експ.}} < t_{\text{крит.}}$
$t_{\text{критичне}}$	1,966			

Ступінь свободи для визначення критичних значень $t_{\text{критичне}}$ щодо двох груп респондентів дорівнює 236 ($119 + 117 = 236$). Критичне значення Стюдента на рівні значущості $p = 0,05$ дорівнює 1,966. Встановлено, що критичне значення t-критерія Стюдента більше, ніж розрахункове за кожним із компонентів:

- для когнітивного критерію $t_{\text{критичне}} (1,964) > t_{\text{розрахункове}} (0,85)$;
- для спонукального критерію $t_{\text{критичне}} (1,956) > t_{\text{розрахункове}} (0,61)$;
- для регулятивного критерію $t_{\text{критичне}} (1,961) > t_{\text{розрахункове}} (0,74)$;
- для поведінкового критерію $t_{\text{критичне}} (1,963) > t_{\text{розрахункове}} (0,78)$

Додаток П

Програма
підготовки вчителів до реалізації моделі виховання соціальної зрілості
старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі
«Сприяння розвитку інклюзії»

Мета: вдосконалення освітнього рівня та професійної підготовки педагогічних працівників закладів загальної середньої щодо впровадження та реалізації моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі шляхом поглиблення знань і вмінь щодо планування та реалізації виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Завдання програми:

- ✓ формування системи знань про особливості впровадження та розуміння основоположних засад виховання соціальної зрілості старшокласників;
- ✓ розвиток педагогічних компетентностей необхідних для роботи в інклюзивному освітньому середовищі відповідно до існуючого нормативно-правового забезпечення;
- ✓ досконале володіння стратегіями взаємодії з учнями та батьками дітей з особливими освітніми потребами;
- ✓ озброєння знаннями щодо впровадження технологій виховання соціальної зрілості в практику роботи закладу освіти;
- ✓ сприяння усвідомленню необхідності зростання професійної майстерності вчителів.

Очікувані результати навчання. У результаті вивчення програми педагогічні працівники знатимуть та розумітимуть:

- ✓ міжнародні і вітчизняні законодавчі акти та їх роль у впровадженні інклюзивної освіти;
- ✓ вікові та особистісні характеристики старшокласників, особливості процесу виховання в умовах інклюзивного освітнього середовища;

- ✓ сутність особливостей виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі;
- ✓ специфіку діяльності вчителя, асистента вчителя, вузьких фахівців з організації та впровадження інклюзивного навчання з урахуванням особливостей взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу в системі інклюзивної освіти;
- ✓ формулювати аргументи на підтримку розвитку інклюзивної освіти, виражати позитивне ставлення і адекватне сприймання інклюзивної освіти;
- ✓ провести консультування учасників освітнього процесу у процесі забезпечення виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі;
- ✓ застосовувати набуті теоретичні знання при вирішенні практичних завдань;
- ✓ будувати та підтримувати партнерські стосунки з іншими учасниками освітнього процесу;
- ✓ здійснювати освітній процес із позицій колегіальності та урахування освітніх потреб старшокласників.

Цільова аудиторія: адміністрація ЗЗСО, педагогічні працівники (вчителі, асистенти вчителів, практичні психологи, соціальні педагоги, вчителі-логопеди, інструктори ЛФК, вчителі логоритміки), представники соціальних служб, співробітників ІРЦ, фахівці з інклюзивної освіти, батьки, або особи що їх замінюють.

Форма реалізації / методи навчання: проведення опитування педагогічних працівників, консультаційні зустрічі, методичний онлайн-аукціон, майданчики інклюзивної співпраці, інтерактивних лекцій, семінарські студії з аналізом конкретних ситуацій, практичними заняттями, груповими дискусіями, роботу в групах, використанням презентацій, виконанням практичних робіт.

Структура програми

№	Основний розділ/тема	Цільова аудиторія	Кількість годин
1	Опитування педагогічних працівників «Інклюзивне освітнє середовище для педагога»	Адміністрація ЗЗСО, педагогічні працівники	1
2	Консультаційні зустрічі для педагогічних працівників та батьків. -Визначення переваг інклюзивної освіти: збереження права дитини на освіту. -Створення ефективних умов виховання соціальної зрілості старшокласників. -Розвиток процесу соціалізації дітей в умовах інклюзії. -Налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу. -Створення безбар'єрного освітнього середовища та ефективна співпраця з батьками учнів. -Універсальний дизайн в освіті як чинник побудови якісної взаємодії.	Адміністрація ЗЗСО, педагогічні працівники, представники соціальних служб, співробітників ІРЦ, фахівці з інклюзивної освіти, батьки	6
3	Методичний онлайн-аукціон «Школа досвідчених педагогів» -Реставрація набутого досвіду. «Продаж» – «купівля» творчих ідей. -Виховання соціальної зрілості: питання та відповіді. -Планінг набутого досвіду.	Педагогічні працівники ЗЗСО, керівників методоб'єднань, батьки.	2
4	Семінарські студії «Інклюзивне освітнє середовище в контексті безбар'єрного простору людини» -Створення інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини. -Ретроспектива здобутків виховання соціально зрілої особистості у умовах	Педагогічні працівники ЗЗСО	3

	життєвих змін. -Інклюзіон сучасного виховання.		
5	Майданчики інклюзивної співпраці «Недаремно ми разом» -Кейс-технології педагогічної практики. -Педагогічні умови оптимізації набуття соціального досвіду. -Помічник-радник для вчителів, батьків, учнів	Педагогічні працівники різних закладів освіти, співробітники ІРЦ, фахівці з інклюзивної освіти, батьки	3
Всього:			15

Методичне забезпечення

1. Конспекти заходів;
2. Розробки проведення практичних занять;
3. Нормативні документи;
4. Дидактичні матеріали;
5. Мультимедійні презентації;
6. Друковані періодичні видання;
7. Електронні видання;
8. Ілюстративний матеріал.

Список використаних джерел

1. Бірко Н.М. Пріоритетні підходи універсального дизайну. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Вип. 3 (140). Одеса, 2022. 146с.
2. Водолазька Т.В. Освітнє середовище як «третій учитель». *Імідж сучасного педагога*. Полтава: ПОППО, 2018. № 4. С. 10–12.
3. Данілавичюте Е.А., Колупаєва А.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. Київ: Видавнича група А.С.К., 2012. 192 с.

4. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Навчально-методичний посібник: Асистент учителя в інклюзивному класі; за заг. ред. М.Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015.
5. Заварова Н.В., Солнцева О.А., Орленко І.М., Павленко К.М. Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: методичний посібник. Одеса: Удача, 2020. 248 с.
6. Заїка Є.В., Манойло І.С., Кузнєцов М.А. Психотренінг педагогічних умінь: для майбутніх вчителів: навч.-метод. посіб. Харків: ПромАрт, 2018. 334 с.
7. Канішевська Л. В. Виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності: монографія. Київ: ХмЦНП, 2011. 368 с.
8. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
9. Солнцева О.А. Дослідження вихованості соціальної зрілості старшокласників. *Наукові інновації та передові технології*. Київ: Наукові перспективи, 2024. № 3 (31). С.456-471.
10. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 248 с.

Конспект тренінгу для вчителів
«Створення інклюзивного освітнього середовища
в контексті безбар'єрного простору людини»

Мета: формування компетентностей педагогічних працівників, необхідних при створенні інклюзивного освітнього середовища, застосуванні універсального дизайну в контексті безбар'єрного простору людини відповідно до існуючого нормативно-правового забезпечення та сучасного розуміння інклюзивної освіти.

Завдання тренінгу:

- ✓ формування усвідомленого розуміння концептуальних засад інклюзивної освіти,
- ✓ володіння особливостями створення та організації освітнього процесу в контексті безбар'єрного простору людини,
- ✓ розуміння феномену поняття «універсальний дизайн» в освіті та його розумного пристосування,
- ✓ володіння стратегіями взаємодії з іншими педагогічними працівниками, з батьками дітей з особливими освітніми потребами,
- ✓ супроводу дитини з особливими освітніми потребами в контексті організації безбар'єрного середовища;
- ✓ активізувати особистісний потенціал та оптимально реалізовувати креативний підхід у нестандартних ситуаціях.

Цільова аудиторія: педагогічні працівники закладів освіти.

Обладнання та матеріали: проектор, інтерактивна дошка, ватман, різнокольорові маркери, стікери, олівці, схематичні зображення за тематикою.

Структура тренінгу

Вступ

В основі інклюзивного навчання полягає принцип рівного включення всіх дітей у навчальний процес. Тобто забезпечення всіх рівним доступом до якісної освіти. Важливо щоб така рівність стала цінністю для самих учнів.

Інклюзивна освіта включає різні аспекти соціального життя дитини, перш за все це визнання рівної цінності для суспільства всіх учнів. Одним з пріоритетних напрямків інклюзивного навчання є подолання бар'єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, незалежно від їх особливостей.

Поняття інклюзивної освіти визначає систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

Бар'єри на шляху навчання та повноцінної участі можуть бути частиною оточення, або виникати в результаті взаємин учнів і соціального оточення, таких як люди, які поряд, політика, яка проводиться у країні, існуючі установи і ставлення, культура, соціальні та економічні фактори, що впливають на життя людей у цьому суспільстві.

Прийняття правил взаємодії. *Орієнтовний час: 5-7хв.*

Криголам «Ретроавтомобіль» *Орієнтовний час: 5-7хв.*

Мета вправи: знайомство учасників, створення сприятливого психологічного мікроклімату під час заняття, позитивного емоційного стану учасників, визначення важливості зв'язку окремих частин та спільного механізму, як приклад синергії у відносинах.



Синергетика – (від грец. Synergetikos– спільний, узгоджений, діючий).

Хід вправи: учасникам пропонується згадати ретроавтомобіль та уявити себе частиною механізму цього автомобіля, пояснити свій вибір, обговорити відповіді.

Треба наголосити учасникам на тому, що при взаємодії двох або більше факторів їх дія суттєво переважає ефект кожного окремого компонента, взаємодія єднає для досягнення спільної мети. Якщо ми керуємося принципом синергії у стосунках, наші можливості зростають, ми досягаємо кращих

результатів у навчанні, спорті, будь-якій праці. Поліпшується якість стосунків: ми отримуємо більше задоволення від спілкування, ефективніше розв'язуємо завдання, які постають перед нами.

Отже, розуміння створення інклюзивного освітнього середовища починається з Концепція інклюзивної освіти, яка відображає одну з головних демократичних ідей світу, ґрунтується на тому, що всі діти - цінні й активні члени суспільства.

Інклюзивна політика повинна відображати інклюзію у всіх шкільних документах, стратегіях та інституційному розвитку. Документи, розроблені школою, мають передбачати чіткі стратегії розвитку дитини та інклюзивного простору, в якому вона знаходиться.

Організація освітнього простору повинна будуватися на таких складових інклюзивного навчання, **як інклюзивна культура, інклюзивна політика та інклюзивна практика.**

Інклюзивне навчання ставить серйозні завдання перед освітньою системою і функціонуванням закладу освіти, мобілізує до злагодженості роботи колективу, удосконалення програм і методів навчання, стимулюючи розвиток компетенції вчителів та інших фахівців.

Діяльність 1.

Розуміння особливостей безбар'єрного простору людини.

1. Попросіть учасників відповісти на наступні запитання методом мозкового штурму та відкритого мікрофону.

- Які фізичні пристосування допомагають нам пересуватися з важким багажем по вулиці і в будівлі?
- Які фізичні пристосування допомагають нам орієнтуватися у незнайомому середовищі?
- Як фізичні пристосування допомагають людям з особливими потребами?
- Чи потрібно змінювати умови та пристосування в містах та селищах?
- Де це потрібно більше?

- Чи приходилось вам стикатися з труднощами, які виникали у людей з особливими потребами? (*бачити чи допомагати*).

2. Обговорення з учасниками:

- Чи знаєте ви/чи чули ви про особливі потреби людей у вашій громаді, селищі, місті?
- Яку, на вашу думку, роль грає родина в усуненні бар'єрів навчання, спілкування та повноцінного життя у цих людей? Педагоги? Інші фахівці чи громадські діячі?
- Чи були у вас випадки, коли вам вдавалося покращити навчальні результати дитини з особливими освітніми потребами, змінивши умови, простір, усунувши якісь бар'єри?

3. Наголосити на головних ідеях:

В освітньому середовищі Нової української школи середовище забезпечує можливості дітям робити власний вибір, можливості для навчання дітей з особливими освітніми потребами, можливості для розвитку нових та удосконалення наявних практичних навичок, отримання нових знань, розвитку свого позитивного ставлення до інших.

Концепцією Нової української школи та Державним стандартом початкової освіти передбачено, що в шкільному житті зросте частка групової, ігрової, проектної і дослідницької діяльності, мають бути урізноманітнені варіанти упорядкування освітнього середовища.

Діти з особливими освітніми потребами можуть охоплювати різні категорії дітей, матеріали ЮНЕСКО зазначають:

- ✓ діти з порушеннями розвитку,
- ✓ діти з інвалідністю,
- ✓ діти хворі на ВІЛ\СНІД,
- ✓ діти – представники національних/етнічних меншин,
- ✓ діти-сироти,
- ✓ діти сімей біженців та ін.

Безбар'єрний простір

надає можливість освітянам обирати найбільш раціональні рішення для розбудови навчального простору, спрямованості на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного користування. Основою для створення безбар'єрного простору є універсальний дизайн в освіті.

Універсальний дизайн освіти

підхід, що забезпечує філософську основу для розробки широкого спектру навчальних продуктів та довкілля з урахуванням потреб усіх учнів та вихованців із самого початку. Універсальний дизайн в освіті - це дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну.

Діяльність 2. Принципи безбар'єрності та структура універсального дизайну навчання.

Інтерактивна міні-лекція.

Проведіть міні-лекцію, користуючись наступною інформацією.

Ставлення до людей з інвалідністю змінювалося упродовж тисячоліть – від агресії до розуміння необхідності піклуватися про таких людей, від розуміння можливості навчання для деяких категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку до визнання необхідності забезпечення можливостей для здобуття освіти як невід'ємного права усіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно, розвивалися різні моделі розуміння інвалідності чи особливих потреб. Нам важливо розуміти відмінності між двома останніми – медичною та соціальною.

Процеси інтеграції і інклюзії відповідно відображають дві зазначені вище моделі – *інтеграція пов'язана з медичною моделлю, інклюзія – із соціальною.*

У процесі інтеграції зусилля фахівців спрямовані на роботу з дитиною з особливими потребами у той час, як освітнє середовище, навчальні матеріали, методи навчання тощо, залишаються незмінними. Процес інклюзії більше фокусується на бар'єрах у середовищі та їх подоланні.

Принцип доступності сформульовано на засадах дотримання прав людини, викладено в резолюції Генеральної асамблеї ООН від 12 грудня 1997р. в якості пріоритетного завдання – сприяти забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип зумовлює перенесення акцентів з медичних аспектів інвалідності, піклування про осіб з психофізичними порушеннями, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, де особа з психофізичними порушеннями має змогу задовольнити свої потреби, перш за все, потребу здобути якісну освіту. Якісна освіта передбачає задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й з порушеннями психофізичного розвитку, без відриву особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з порушеннями психофізичного розвитку стали наріжним каменем інклюзивної освіти, освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним

Соціальна модель, яка була представлена у Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, вперше змінила бачення причин труднощів, з якими зіштовхуються особи з особливими потребами – з самого порушення на ті бар'єри, які існують у зовнішньому середовищі. Ці перешкоди можна умовно поділити на такі, як фізичні, інформаційні, інституційні та ментальні. Розглянемо їх більш детально.

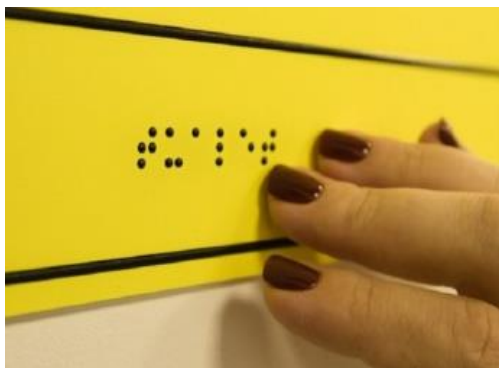
Фізичні бар'єри - це насамперед архітектурні перешкоди в приміщеннях, на вулицях, адміністративних будівлях, що перешкоджають доступ людей з особливими потребами. Відсутність пандусів, можливості

проїхати в громадському транспорті, потрапити на виборчу дільницю, в навчальний заклад, до басейну позбавляє можливості людей з особливими потребами жити повноцінним життям.



Приклади бар'єрного простору

Інформаційні бар'єри перешкоджають людям з особливими потребами отримувати інформацію та розуміти її зміст. Наприклад, якщо інформація не супроводжується шрифтом Брайля, або тактильними формами сприйняття, вона є недоступною для слабоворих, або незрячих людей. Незряча людина має обирати альтернативні варіанти сприйняття інформації, наприклад, незряча людина, яка відвідала музей повинна мати змогу отримати інформацію аудіально. Слабозора людина має читати інформацію, яка надрукована великим шрифтом. Програми телепередач чи сайти повинні супроводжуватися жестовою мовою для зручності слабочуючої людини. Якщо зміст інформації надається складно, науковою формою, він буде недоступний для людей з інтелектуальними порушеннями.



Інституційні бар'єри, передусім, можуть виникати у випадках стосовно законів, програм, які суперечать, або не здатні полегшити доступ людей з інвалідністю. По суті – це невиконання, або часткове не виконання законів, постанов, нормативних актів українського законодавства. Наприклад, відмова керівника освітнього закладу у навчанні дитині з особливими освітніми потребами, надання дитині з особливими освітніми потребами освітніх послуг в неповному об'ємі, невідповідність навчальних програм чинному законодавству України та ін.

Ментальні бар'єри виявляють ставлення суспільства до осіб з особливими потребами. Це ставлення до осіб з особливими потребами, упереджене чи не упереджене, стереотипне чи стигматизоване. Такі бар'єри у ряді випадків виникають тому, що багато людей не знають і не розуміють сутності проблем людей з інвалідністю.

Варто зазначити, що розглядаючи бар'єри, ми розуміємо важливість усвідомлення суспільством різноманітності потреб та можливостей кожної людини. Приоритетом в цьому напрямку стає усунення бар'єрів, які виникають на шляху отримання освіти у дитини з особливим освітніми потребами та створення безбар'єрного простору.

Універсальний дизайн освіти не суперечить іншим методам і практикам. Він фактично включає і підтримує багато сучасних, заснованих на дослідженнях підходах до навчання, таких як:

- спільне навчання (групова робота),
- диференційоване навчання,

- оцінка, заснована на успішності,
- навчання в процесі реалізації проекту,
- мультисенсорне навчання,
- теорія множинного інтелекту,
- принципи навчання, орієнтовані на учня та ін.

Приклади аспектів універсального дизайну

- Чіткі лінії видимості.
- Регулятори гучності.
- Вибір мови.
- Рамповий доступ в басейнах.
- Субтитри в телевізійних мережах.
- Знаки з візуальним контрастом.
- Веб-сторінки, які надають альтернативний текст для опису зображень.
- Інструкція, яка представляє матеріал як усно, такі візуально.
- Наліпки на кнопках управління обладнанням, які мають великий шрифт.
- Музей, який дозволяє відвідувачам вибирати, слухати або читати описи та ін.
- Візуальні способи надання інформації.
- Контрастні елементи.
- Використання значків з текстовими мітками.

Діяльність 3. Подолання перешкод. Орієнтовний час: 3-5 хв.

Мета завдання: зняття емоційного напруження, знаходження учасниками вправи способів подолання бар'єрів у спілкуванні.

Хід вправи: група з 5-6-ти учасників має стати один за одним відповідно до їх дати народження, при цьому учасники не мають права розмовляти. Обговорити, як учасникам вдалося подолати бар'єри у спілкуванні.

Чи можете ви навести приклади фізичних бар'єрів, інформаційних, інституційних, ментальних?

Приклади фізичних бар'єрів: відсутність пандусів, необладнані туалети; *інформаційних:* відсутність субтитрів чи перекладача на жестову мову, дрібний шрифт; *інституційних:* невиконання, або часткове невиконання законів, положень тощо; *ментальних:* наші упередження і ставлення.

Бар'єром в освіті може бути сама навчальна програма і методи викладання! Універсальний дизайн освіти, чи інклюзивний дизайн – особливий підхід до навчання, який виправляє основний бар'єр у навчанні – негнучкі навчальні програми.

Підсумки:

В розумінні інклюзивної освіти, як системи освітніх послуг, має забезпечувати заклад освіти, що організовує фізичне середовище, адаптує та модифікує навчальні програми, ретельно обирає методи та форми навчання, використовує наявні ресурси громади, залучає батьків, фахівців для надання кваліфікованих послуг відповідно до потреб кожної дитини, спираючись на потенційні можливості та сильні сторони дитини з особливими освітніми потребами.

Щоб освітнє середовище заохочувало дітей до самовизначення і сприяло розвитку їхніх спроможностей, необхідно, щоб воно було мобільним, легко трансформувалося для колективної, групової роботи. Крім того, усі навчальні об'єкти, якими безпечно можуть користуватись учні, мають бути доступними дитині, щоб вона мала можливість вільно пересуватися класом для пошуку необхідних навчальних матеріалів. Це забезпечуватиме можливості здійснювати вибір у класі і приймати самостійні рішення щодо навчальної діяльності, усвідомлюючи при цьому наслідки вибору.

На початку навчального року важливо показати дітям, як використовуються різні матеріали, спільно виробити правила роботи. Коли діти будуть добре орієнтуватися в розміщенні відповідних навчальних матеріалів, учитель може додавати поступово нові навчальні матеріали до наявних навчальних центрів або створювати нові центри залежно від дидактичної доцільності на даному етапі навчання.

Ефективність впровадження нового Державного стандарту початкової освіти в практику діяльності шкіл буде досягнута за умови партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу, залучення батьків до навчально-виховних заходів, конструктивної взаємодії учителів.

Рефлексія тренінгу:

- Що змусило задуматися?
- Що хочеться взяти з собою?
- До чого б не хотілося повернутися?
- Що найбільше розважило?



Приклади бар'єрного простору

Література:

1. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод посібник: /заг. ред. М.Ф. Войцехівського. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 172 с.
2. Заварова Н.В., Солнцева О.А., Орленко І.М., Павленко К.М. Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: метод. посібник. Одеса: Удача, 2020. 248 с.
3. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів: навчально-методичний посібник. /упорядники: Найда Ю., Солнцева О. Софій Н., та ін. Київ: Відродження, 2018. 174 с.
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібник, серія «Інклюзивна освіта». Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2019. 274 с.
5. Максимова О.О. Позиція толерантності вчителя НУШ. Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи: монографія. / за заг. редакцією В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Завязун. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2019. 344 с.
6. Розвиток іноваційного потенціалу педагога в умовах упровадження нової української школи: збірник науково-методичних праць. Умань: Сочінський М.М., 2023. 142с.
7. Романовська Д. Д. Тренінгове опанування учнями проблемновирішальної поведінки. *Практична психологія і соціальна робота*. 2003. № 5. С. 68-75.
8. Софій Н.З. Спільність зусиль: фахівці в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2016. 108 с.
9. Універсальний дизайн в освіті: посібник. /заг редак. Софій Н.З. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

Додаток С

Програма циклу тренінгових занять для старшокласників**«Концептосфера соціального досвіду»**

Мета програми: розвиток та оптимізація соціального досвіду старшокласників на основі засвоєння та відтворення соціальних знань, соціально-розвиваючого спілкування та виховання соціальної зрілості старшокласників.

Завдання програми:

- ✓ розвиток навичок та вмінь соціального досвіду та соціалізації;
- ✓ оволодіння навичками та вміннями ефективного спілкування та конструктивної взаємодії;
- ✓ розуміння соціальних норм за допомогою сприйняття, осмислення, емоційного переживання й усвідомлення необхідності відповідати їм та втілювати їх у своїй поведінці;
- ✓ здатність до налагодження ефективної міжособистісної комунікації, співпраці в командах, веденню діалогу, ефективній взаємодії з довколишніми людьми;
- ✓ поглиблення знань про адаптацію до нових умов життєдіяльності учнів;
- ✓ формування готовності до співпраці в умовах партнерської взаємодії з учасниками інклюзивного освітнього середовища;

Очікувані результати програми.

- ✓ поглиблення знань про сутність соціального досвіду, його оптимізації, та факторів, які впливають на ефективність розвитку процесу соціалізації;
- ✓ оволодіння навичками ефективного спілкування, техніками та прийомами ефективної міжособистісної комунікації;
- ✓ розвиток самопізнання, самоствердження, відстоювання власних ідей, розвиток стресостійкості;
- ✓ вміння попереджувати та розв'язувати конфлікти, досягаючи компромісів в міжособистісному спілкуванні;

- ✓ вміння діяти на основі етичних принципів, соціальної відповідальності, толерантності, поваги до різноманітності та культури взаємовідносин.

Цільова аудиторія: учні 10-11 класів.

Форма реалізації: очна/онлайн.

Методи навчання: інтерактивні, рольові вправи, міні-лекції, групові дискусії, дебати, брейн-стормінг, робота в групах, презентації, самопрезентації, сюжетний квест, криголами, шерінг, фіт-бек.

Структурний план програми тренінгових занять

№	Основний розділ/тема	Обладнання	Кількість годин
Тема 1	«Тематичний воркшоп соціального досвіду» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Створення правил взаємодії -Криголам «Скульптор та глина» <i>Основна частина:</i> -Міні-лекція «Ознаки соціальної зрілості» -Дискусія «Ознаки соціально зрілої людини» -Інтерактивна гра «Перетворення гілки на сопілку», презентація групових напрацювань <i>Заклучна частина:</i> -Шерінг «Зондування почутого...», рефлексія заняття	Вільний простір в аудиторії, віртуальна дошка або мультимедійна презентація матеріалів та запитання на екрані, фліпчат, маркери, стікери, ватман/онлайн простір – головний екран віртуального простору, електронна таблиця, нотатки учасників, чат групи.	1
Тема 2	«Білий лев – сила та правила» Структура заняття: <i>Вступна частина:</i> -Актуалізація правил взаємодії. -Діагностична вправа «Шкалювання настрою» <i>Основна частина:</i>	Вільний простір в аудиторії, мультимедійна презентація, запитання на екрані, м'яч, фліпчат, маркери,	1

	-Притча «Сила та слабкість» -Дебати «Важливе сьогодні»: ✓ Що таке навички соціального досвіду? ✓ Які навички та вміння соціального досвіду мають учасники тренінгу? -Рольова гра «Акваріум» -Динамічна руханка «Що в нас спільного?» <i>Заключна частина:</i> -Рефлексія заняття, фит-бек «Відлуння»	обладнання для розподілу учасників на групи (наліпки зі смайлами тощо/віртуальні застосунки)	
Тема 3	«Перезавантаження матриці» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Вправа «Фітнес для мозку» -Криголам «Я бачу, чую, відчуваю» <i>Основна частина:</i> -Діагностична вправа «Емоційне обличчя» -Брейн-стормінг «Саморегуляція» -Інтерактивна вправа «Лабораторія моїх ресурсів» (робота в командах) <i>Заклучна частина:</i> -Шерінг «Зондування набутого...» -Рефлексія заняття, фит-бек «Обмін думками»	Вільний простір в аудиторії, віртуальна дошка або мультимедійна презентація матеріалів та запитання на екрані, фліпчат, маркери, стікери, ватман/онлайн – головний екран віртуального простору	1
Тема 4	«Мапа соціальних контактів» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Інтерактивна вправа «На минулому занятті я...» -Тілесно-дихальна вправа «Метелик» <i>Основна частина:</i> -Міні-лекція «Моделювання спільноти»	Вільний простір в аудиторії, плакат, фліпчат, маркери, олівці, м'яч, аркуші зі схемою фіш-боуна, інфографіка «Мапа соціальних контактів/онлайн-	1

	-Сюжетний квест «Моделі життєвих ситуацій», презентація результатів квесту за технікою «Фіш-боун». <i>Заключна частина:</i> -Рефлексія заняття, фит-бек «Джерела нового досвіду»	панель зворотного зв'язку з емоджі	
Тема 5	«Завантаження концептосфери» Структура заняття: <i>Вступна частина:</i> -Вправа «На минулому занятті я бачив/ла, чув/ла, відчував/ла» -Арт-коучингова техніка «Алітерація настрою» <i>Основна частина:</i> -Брейн-стормінг «Я-повідомлення потреб» -Динамічна руханка «Гроза та сонце» -Презентація «Гронування набутого досвіду» (робота в командах) <i>Заклучна частина:</i> -Шерінг, рефлексія заняття	Вільний простір в аудиторії, мультимедійна презентація матеріалів та запитання на екрані, фліпчат, ватман, маркери, стікери, конверти для кожної команди/онлайн – головний екран віртуального простору, застосунки.	1
Тема 6	Підсумковий міні-проект «Як використовувати свої сильні сторони в житті» <i>Робота в малих групах</i> (по 4-5 учасників), реалізація соціальних чек-листі потреб громад міста/села. Співпраця з представниками міських/сільських громад, представників волонтерських організацій, залучення батьків учнів.	Мультимедійна презентація матеріалів роботи команд, чек-листи реалізації проєктів.	3
Всього:			8

Література

1. Заварова Н.В., Солнцева О.А., Орленко І.М., Павленко К.М. Особливості організації інклюзивного навчання в закладі освіти: методичний посібник. Одеса: Удача, 2020. 248 с.
2. Методичні рекомендації «Використання методів альтернативної та додаткової комунікації у закладах освіти» МОН України № 4/2373-22 від 09.09.2022.
3. Москаленко В.В. Соціалізація особистості. Київ: Фенікс, 2013. 540с.
4. Тарасенко Н.В. Соціально-педагогічний підхід до формування дитячого колективу в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 12–15.
5. Технологія тренінгу. Главник О., Бевз Г. / Максименко С. Київ: Главник, 2016. 257 с.

Додаток Т

Програма інтерактивних занять для старшокласників**«Комунікативний дайджест для старшокласників»**

Мета програми: розвиток комунікативних навичок, толерантної та ціннісної взаємодії, емоційної стійкості, впевненості в собі, доброзичливого ставлення один до одного, виховання соціальної активності, соціальної зрілості старшокласників.

Завдання програми:

- ✓ поглиблення знань про сутність понять «толерантність», «комунікативна толерантність», «ціннісні відносини», «різноманітність»,
- ✓ розвиток комунікативних навичок, загальної культури спілкування,
- ✓ формування цінностей спілкування, толерантного, позитивного ставлення до довколишнього оточення,
- ✓ виховання здатності долати неприємні почуття й невпевненість у взаємодії,
- ✓ формування емпатії, дружніх відносин в колективі одноліток,
- ✓ розвиток навичок саморегуляції, самоконтролю та самокорекції поведінки,
- ✓ формування мотивації до самовиховання та саморозвитку,
- ✓ оволодіння навичками конструктивного вирішення конфліктних ситуацій.

Очікувані результати програми.

- ✓ поглиблення знань про сутність спілкування, особливостей комунікації, взаємодії, факторів, які впливають на ефективність розвитку комунікативних навичок,
- ✓ оволодіння навичками ефективного комунікації, техніками та прийомами міжособистісної взаємодії, здатності до конструктивного спілкування в різних соціальних умовах,

- ✓ формування прагнення до самоствердження, творчого мислення, лідерських якостей, прийняття відповідальних рішень, розвиток резилієнтності та емоційної стійкості,
- ✓ вміння розв'язувати конфлікти, виявляти переваги у виборі способів вирішення конфліктів,
- ✓ вміння спілкуватися на основі принципів толерантності, шанобливого ставлення до інших та культури взаємовідносин.

Цільова аудиторія: учні 10-11 класів.

Форма реалізації: очна/онлайн.

Методи навчання: інтерактивні, вправи, міні-лекції, міні-дискусії, диспут, брейн-стормінг, ділові коуч-ігри та квест-ігри, презентації, криголами, релаксаційні вправи, шерінг, фіт-бек. Додаткова робота з електронними ресурсами, а саме електронні онлайн-застосунки (інтерактивна дошка Google Jamboard, Google Docs, робота в сесійних залах), електронні презентації, інтернет-джерела.

Структурний план програми інтерактивних занять

№	Основний розділ/тема	Обладнання	Кількість годин
Тема 1	«Навчальний трек спілкування. Початок» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Створення правил взаємодії. -Криголам «Презентація по колу». -Діагностична вправа «Яка я рослина» <i>Основна частина:</i> -Відео презентація Міні-лекція «Особливості комунікації: ЗА та ПРОТИ». -Брейн-стормінг «Ідеї як спілкуватись краще». -Притча «Відпускання каміння». -Інтерактивна гра «Прописна істина»	Мультимедійна презентація матеріалів та запитань на екрані, фліпчат, маркери, стікери, ватман/ ZOON-екран, електронні нотатки на дошці Google Jamboard, чат групи.	1

	комунікації», презентація групових напрацювань. <i>Заключна частина:</i> -Шерінг, рефлексія заняття «Зона думок».		
Тема 2	«Актуалізація норм взаємодії» Структура заняття: <i>Вступна частина:</i> -Актуалізація правил взаємодії. -Діагностична вправа «Хмара та сонце» <i>Основна частина:</i> -Інтерактивна вправа «Зміни стратегії поведінки» -Групова вправа «Матриця Ейзенхауера» (малі групи 4-5 учасників) -Інтерактивна вправа «Чужоземець» -Релаксаційна вправа «Жаба» за методом прогресивної м'язової релаксації Джейкобсона. <i>Заключна частина:</i> -Рефлексія заняття, фит-бек «По колу»	Вільний простір в аудиторії, мультимедійна презентація, запитання на екрані, м'яч, фліпчат, маркери, таблиці зі схемою матриці Ейзенхауера /віртуальні застосунки, Google Docs, робота в сесійних залах.	1
Тема 3	«Навички безконфліктного спілкування» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Вправа «Погодження правил заняття». -Інтерактивна права «Усі люди різні». <i>Основна частина:</i> -Брейн-стормінг «Значення спілкування для людини». -Інтерактивна гра «Правила особистої зони» або «Цікава історія» (за вибором). -Ділова коуч-гра «Стереотипи». - Вправа «Вирішуємо конфлікт	Мультимедійна презентація, матеріали: фліпчат, маркери, стікери, відбитки ніг різного розміру з кольорового картону, картки для вправи «Стереотипи» / інтерактивна дошка Google Jamboard, Google Docs, робота в	1

	конструктивно». <i>Заключна частина:</i> -Шерінг. Рефлексія заняття. -Фит-бек «Камертон контакту»	сесійних залах	
Тема 4	«Територія відносин» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Інтерактивна вправа «Усвідомлення набутого...». -Діагностична вправа «Світлофор». -Рухлива гра «Молекули за кольорами». <i>Основна частина:</i> -Групова вправа «Цінності спілкування» (3 команди). <i>Відповісти на питання, презентувати роботу.</i> - Що я найбільше ціную у людях? - Що я не сприймаю в людях? - Моя головна проблема у спілкуванні. -Інтелектуальна квест-гра «Герб толерантності». <i>Заключна частина:</i> -Рефлексія заняття, фит-бек «Віддзеркалення».	Вільний простір в аудиторії, плакат, фліпчат, маркери, олівці, картки для вправи «Цінності спілкування»/ ZOON-екран, електронні нотатки на дошці Google Jamboard, чат групи.	1
Тема 5	«Комунікативний дайджест» Структура заняття: <i>Вступна частина:</i> -Криголам «Візерунки минулого заняття». -Діагностична вправа «Заморожені та гарячі». <i>Основна частина:</i> -Брейн-стормінг «Дайджест позитивного спілкування». -Міні-лекція «Внутрішні сили та стрес». -Техніка ідентифікації емоції за	Вільний простір аудиторії, Інтернет-дайджест, фліпчат, маркери, аркуші А-4 різних кольорів, стікери / інтерактивна дошка Google Jamboard, Google Docs, робота в сесійних залах, чат групи	1

	тілесними реакціями та думками «Вигадники». -Презентація «Шляхи розуміння себе. -Опанування емоцій» (робота в командах). <i>Заключна частина:</i> -Шерінг, рефлексія заняття «Рушник вражень».		
Тема 6	«Агенти комунікації» Структура заняття <i>Вступна частина:</i> -Коучингова вправа «Вдягни сорочку друга». <i>Основна частина:</i> -Міні-диспут «Сучасні тренди взаємодії». -Рольовий нетворкінг «Реалізація набутого досвіду» (робота в малих групах по 4-5 учасників). <i>Заключна частина:</i> -Психологічна скульптура «Супермени». -Шерінг, підведення підсумків «Відверто кажучи...»	Вільний простір в аудиторії, фліпчат, маркери, стікери, завдання для кожної команди / ZOON-екран, електронні нотатки на дошці Google Jamboard, чат групи, застосунти емодзі.	1
Всього:			6

Література

1. Бікус О. О., Волошина В. В. Теоретичні засади формування комунікативної компетенції у підлітковому віці. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. №1(46).С. 17–23.
2. Боровець.О. Тренінг формування комунікативної компетентності підлітків. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2019. Ч.3. С.23–29.

3. Карпенко Є. Організація тренінгу спілкування з дітьми різного віку: метод. матер. Дрогобич: ДДП ім. Івана Франка, 2016. 145.
4. Киричок В. Тренінги та розвиток комунікацій. *Відкритий урок*. 2016. № 11. С.51–61.
5. Лапа В. М. Структура комунікативної толерантності: аналіз наукових підходів. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42). С. 77–80.
6. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: збірник наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2007. С. 185-192.
7. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: навч. посіб. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
8. Сарапулова Є. Г., Панченко Т.Д. Самопізнання та етика спілкування як засоби формування комунікативних вмінь у представників молодого покоління. *Педагогіка толерантності*. 2008. № 45. С. 57–65.

Конспект інтерактивного заняття 3

«Навички безконфліктного спілкування»

Мета: розвиток навичок толерантного спілкування, ознайомлення з прийомами ефективної та безконфліктної взаємодії, формування позитивного ставлення до іншого на основі ціннісного сприйняття особистості.

Завдання:

- ✓ розвиток навичок ефективного спілкування у процесі життєдіяльності людини,
- ✓ опанування ефективних прийомів налагодження продуктивної комунікації,
- ✓ розуміння сутності основних причин конфліктів та непорозуміння у спілкуванні, розуміння понять «толерантність» та «інтолерантність»,
- ✓ розвиток умінь та навичок активного слухання, висловлювання своїх почуттів та розуміння почуттів інших людей, навичок безконфліктного спілкування, конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях,
- ✓ отримання навичок співпраці у команді, самоаналізу та рефлексії.

Очікувані результати:

Учасники інтерактивного заняття розумітимуть сутність, завдання та важливість ефективного спілкування у процесі життєдіяльності людини, отримають знання з питань формування прагнення до самопізнання, самовдосконалення, саморозвитку, підвищення рівня психологічної компетенції та культури спілкування.

Цільова аудиторія: учні старшого підліткового віку.

Матеріали та обладнання: мультимедійна презентація, фліпчат, маркери, стікери різного кольору та форми, кольоровий картон, портрети до вправи «Стереотипи».

Вступна частина

Хід інтерактивного заняття

Погодження правил тренінгу:

1. Вміти слухати один одного.
2. Говорити за темою.
3. Проявляти повагу.
4. Дотримуватись конфіденційності.
5. Правило «Стоп».
6. Говорити за себе, від свого імені.
7. Дотримуватись мобільної тиші.



Вчитель: Ми спробуємо дати відповідь на запитання, яке рано, чи пізно стає перед кожним з нас: як знайти друзів і не нажити ворогів, як навчитися вірно виходити з конфліктних ситуацій і як комфортно існувати в колективі. Усі ми протягом свого життя більшу частину часу проводимо у компанії певної групи людей, або, як ми кажемо, у колективі. За період свого життя людина змінює якнайменш 10 колективів.

Хто може назвати їх? (*батьківська сім'я , дитячий садок, школа, певні секції та творчі колективи, інститут, професійний колектив, власна сім'я*). Ми назвали основні колективи, але їх може бути набагато більше.

У кожному колективі є свої правила, та є одна річ, яка їх об'єднує. Усі ми спілкуємося одне з одним. І тому рано , чи пізно перед нами стають запитання: як нас прийме колектив, як знайти друзів, як швидко адаптуватися до нової ситуації, як стати своїм та багато інших, на які не завжди вдається знайти відповідь.

Основна частина:

Інтерактивна гра «Усі люди різні»

Підніміть руки:

- ✓ ті у кого є старший брат,
- ✓ хто любить лимони,
- ✓ хто боїться темряви,
- ✓ кому подобається бути на самоті ,



✓ хто плавав на пароплаві? та ін.

Який висновок можемо зробити після виконання цих вправи? *(усі люди різні)*. А як же нам, таким різним жити, навчатись та працювати разом та ще й не сперечатися одне з одним?

Треба бути толерантними один до одного!

Отже поняття, яке характеризує добрі взаємини між людьми та означає терпимість, витримку, вміння володіти собою, вміння цінувати і розуміти іншу людину, поважати людей – це толерантність. Спробуйте дати відповідь на просте запитання: «Що таке поважати людей ?» *(відповіді учасників)*.

Брейн-стормінг «Значення спілкування для людини»

Усі по-різному дали визначення толерантним відносинам та спілкуванню. Кожне визначення правильне. Справді, спілкування – це процес обміну між людьми певними результатами психічної діяльності – засвоєння інформації, думок, оцінок, почуттів. Для того, щоб спілкування було приємним для всіх його учасників, треба знати та використовувати на практиці певні правила ефективної взаємодії. Що таке, на вашу думку ефективне спілкування? Багато правил спілкування ви вже знаєте, назвіть їх. *(Відповіді учнів)*. Пропоную вам зіграти в гру «Правила особистої зони».

Інтерактивна гра «Правила особистої зони»

Матеріали: відбиток ніг різного розміру з кольорового картону відповідно до просторових зон.



Обирається два учасника, один стоїть, а інший наближається до нього. Як тільки той хто стоїть відчує дискомфорт – зупиняє того, який йде. Впродовж гри пропонується прийняти участь всім бажаючим. Таким чином відбувається демонстрація різної особистої зони, учасники розмежовують зони слідами ніг відповідно просторовим зонам спілкування.

Міні-лекція

«Просторові зони особистої території людини»

Інтимна зона (від 15 до 46 см).

З усіх зон вона найголовніша, бо саме її людина оберігає так , наче це її власність. У цю зону можуть проникати тільки справді близькі люди: діти, батьки, близькі друзі. Отже, якщо торкнутися руки людини, з якою ви щойно познайомилися, вона може відреагувати негативно.

Особиста зона (від 46 до 1,2 м).

Це відстань, яка зазвичай розділяє нас, коли ми на вечірках, прийомах.

Соціальна зона (від 1,2 до 3,6 м).

На такій відстані ми тримаємось від сторонніх людей.

Громадська зона (більш ніж 3 м).

Наприклад, виступ перед аудиторією.

Отже, якщо хочеш, щоб люди почувалися у твоєму товаристві затишно, дотримуйся «золотого правила»: «Тримай дистанцію»!

Інтерактивна вправа «Цікава історія»

Одному учаснику пропонують вийти за двері і підготувати невеличку розповідь, яка, на його думку, могла б зацікавити всіх учнів класу. Учитель дає завдання на початок розповіді займатися своїми справами, не слухати доповідача і робити вигляд, що зовсім не цікаво. Після умовного сигналу - усі із зацікавленням слухають, ставлять запитання.

Щерінг:

- ✓ Що здивувало?
- ✓ Чи легко було розповідати?
- ✓ Ваші почутті на початку розповіді та в кінці?
- ✓ Який висновок з цієї вправи можна зробити?

Ділова гра «Стереотипи»

Учасники об'єднуються ну дві команди. Кожна отримує портрет чоловіка та інструкцію: «Опишіть його характер за зовнішністю». Портрети однакові,

але команди не мають про це знати. Одній команді ми говоримо, що це лікар, а іншій - що це терорист. Групи не повинні спілкуватися.

Шерінг:

- ✓ На що ви орієнтувалися під час складання характеристики ?
- ✓ Яку роль відіграло знання професії людини?
- ✓ Назвіть випадок із життя , в якому діють подібні стереотипи.

Вправа «Вирішуємо конфлікт конструктивно».

Вчитель: Чи траплялося вам попадати в конфліктні ситуації. Звичайно, траплялося. Що ж таке конфлікт? (*Відповіді*). Конфлікт – це психологічний стан людини, зумовлений протиріччями, які виникають між людьми у зв'язку з вирішенням тих чи інших питань соціального та особистого життя.



Існує певна формула вирішення конфлікту :

Що? Чому? Як?

Використовуючи цю формулу, ми не засуджуємо когось, тим самим не даємо приводу для подальшого розвитку конфлікту. Запросимо кілька пар бажаючих. Їм пропонуються типові для молоді конфліктні ситуації та надається завдання вирішити конфлікт за допомогою формули.

Приклади ситуації :

- ✓ Товариш весь час позичає у тебе гроші та забуває їх віддати.
- ✓ Твоя найкраща подруга залицяється до хлопця , який подобається тобі.
- ✓ Разом з товаришем ви прийшли на футбол, та раптом він уходить не попередивши тебе...

Шерінг:

- ✓ Яке правило спілкування вам сподобалось найбільше ?
- ✓ Якого правила ми не дотримуємося найчастіше під час спілкування ?
- ✓ Яка інформація для вас була новою?
- ✓ Чи вважаєте ви ефективним використання формули рішення конфліктів?

Творча майстерня «Палітра емоцій»

Мета: усвідомлення своїх почуттів у конфліктній ситуації; формування навичок розпізнавання емоцій.

Учасники об'єднуються у підгрупи по 3-5 осіб. Кожна підгрупа записує на папері ті почуття, емоції, які вони переживають під час сварки (3-5 хв.). Колективно обираються й окремо виписуються на фліп-чарті або малюються на аркуші паперу почуття, властиві майже всім людям під час конфлікту.

Шерінг:

- ✓ Чи складно точно охарактеризувати свій стан?
- ✓ Чи важливо, щоб твій співрозмовник знав про ті почуття, що ти відчуваєш?
- ✓ Чи однаково у різних людей виявляються ті самі почуття?
- ✓ Для чого треба знати настрій співрозмовника під час конфлікту?



Заклучна частина:

Підсумки. Рефлексія заняття

Рефлексивна діяльність допоможе учням згадати, що дійсно допомагає уникнути конфлікту, що нового вони дізналися на цій гри-тренінгу, які висновки вони зробили, тощо.

Зворотний зв'язок «Камертон відносин».

Література

1. Бульба Р. Міжособистісне спілкування в підлітковому віці. *Педагогічні та психологічні науки і сьогодення*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. (8 серпня 2014 року). Київ, 2014. 108 с.
2. Єфремцева С.А. Тренінг спілкування для старшокласників/ за ред. Ю.З. Гільбуха. Київ: Ін-т психології АПН України, 2014. 157 с.
3. Заїка Є.В., Манойло І.С., Кузнєцов М.А. Психотренінг педагогічних умінь: для майбутніх вчителів: навч.-метод. посіб. Харків: ПромАрт, 2018. 334 с.

4. Технологія тренінгу. Главник О., Бевз Г. / Максименко С. Київ: Главник, 2016. 257 с.
5. Шайгерова Л., Шарова О. Тренінг толерантності для підлітків. *Психолог*. 2012. № 21-24. С. 87-98.





У К Р А І Н А
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048)770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, http://ooiuv.odessaedu.net

Від 18.04.2024 № 173
на № _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою:
«Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі» представленого на здобуття наукового ступіня доктора філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, здобувачки вищої освіти поза аспірантурою
Солнцевої Олени Анатоліївни

Впровадження результатів дисертаційного дослідження за темою «Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі» впродовж 2020-2024р.р. здійснювалась в освітній, науковій та методичній діяльності академії через розроблення та включення до освітньої програми здобувачів вищої освіти, рівень «магістр» дисципліни «Інклюзивна освіта», розроблена навчальна програми, робоча програма та силабус на 90 годин, 3 кредити(протоколи засідання Вченої ради №5 від 15.09.2020р., №5 від 31.08.2021р., №5 від 31.08.2023р.), через розроблення та включення до навчальних програм тематичних модулів курсів підвищення кваліфікації «Створення інклюзивного освітнього середовища в контексті безбар'єрного простору людини» (5 год.), «Особливості застосування універсального дизайну в інклюзивному освітньому середовищі» (5 год.), «Підходи щодо організації освітнього процесу в контексті безбар'єрного простору людини» (5 год.), «Соціалізація дитини в контексті виховання соціальної зрілості» (5 год.), «Соціальна адаптація як складова виховання соціальної зрілості старших підлітків» (5 год.).

Під час методичних заходів педагогічні працівники були ознайомлені з теоретичними та практичними аспектами дисертаційного дослідження, а саме з віковими особливостями старших підлітків, організацією та впровадженням інклюзивного освітнього середовища на підґрунті загальної стратегії розвитку єдиного державного освітнього простору, були розглянуті та опрацьовані ключові компоненти виховання соціальної зрілості старшокласників, структурні складові моделі виховання, практичні кроки її реалізації в закладах загальної середньої освіти з практичним досвідом впровадження інклюзивної освіти.

Педагоги закладів освіти прийняли участь в опитуванні «Інклюзивне освітнє середовище для педагога», в консультаційних зустрічах (практичні психологи, асистенти вчителів), в методичному онлайн-аукціоні «Школа досвідчених педагогів» (керівники закладів освіти, вчителі-предметники, вчителі організатори), в семінарських студіях «Інклюзивне освітнє середовище в контексті безбар'єрного простору людини» (класні керівники, практичні психологи, соціальні педагоги), в майданчиках інклюзивної співпраці «Недаремно ми разом» (освітяни та представники центрів професійного розвитку педагогічних працівників).

Під час проведення лабораторій педагогічного досвіду вчителів, практичні психологи, соціальні педагоги, асистенти вчителів, керівники закладів освіти були ознайомлені з результатами констатувального та формувального етапів експериментально-дослідницької роботи за вищезазначеною темою, були розглянуті перспективні методи та прийоми виховної роботи, що сприяли підвищенню педагогічної майстерності та професійного досвіду освітян з виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі та спонукало до вмотивованого використання педагогами сучасних здобутків педагогічної науки.

Подальше впровадження результатів експериментального дослідження вбачається у розробленні авторського курсу підвищення кваліфікації за даною темою.

За результатами впровадження матеріалів дисертаційного дослідження рекомендовано для практичного використання в закладах загальної середньої освіти (протокол Вченої ради № від 25.02.2024, № 01-2/9 0Д).

Ректор



Любов ЗАДОРЖНА

УКРАЇНА
ЧОРНОМОРСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №7
ЧОРНОМОРСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
ОДЕСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Проект Мир, 43-А, м. Чорноморськ, Одеська область, 68003, т. /факс (04868) 6-40-38, e-mail ilzosh7@ukr.net код ЄДРПОУ 25026160

01.03.2024 № 01-25/ 50

Довідка

про впровадження матеріалу дисертаційного дослідження
 «Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному
 освітньому просторі»
 Солнцевої Олени Анатоліївни

Чорноморський ліцей №7 виступав у 2023 році базою для впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, розробленою старшим викладачем кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Солнцевою Оленою Анатоліївною.

Зі старшокласниками проводились тренінгові заняття «Концептосфера соціального досвіду», які складались з інтерактивних вправ «Відтвори емоцію», «Коло сили та зміцнення», практичних вправ «Інтересітні знання про себе та власний потенціал», «Мапа Концептосфери», творчих ігор для самопізнання «Мій образ», «Рефлекс позитиву», з міні-лекцій, дискусій, брейн-стормінгу, аналізу історій, дебатів. Цикл тренінгових занять завершився міні-проєктом «Як використовувати свої сильні сторони в житті». Учні мали змогу отримати соціальний досвід позитивної взаємодії у спільній діяльності.

Результати впровадження моделі виховання та вищезазначених заходів виявились ефективними та сприяли збагаченню соціального досвіду учнів та практичного досвіду педагогів.



В.о. директора Чорноморського ліцею №7

Тетяна КАПЛУН

УКРАЇНА
ЧОРНОМОРСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №4
ЧОРНОМОРСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ОДЕСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
(ЧОРНОМОРСЬКИЙ ЛІЦЕЙ №4)

вул. 1 Травня, 9-А, м. Чорноморськ, Одеський район, Одеська область, 68003, тел.(04868) 6 24 91, код ЄДРПОУ 25026199
 e-mail: direktor4@ukr.net, web: <https://ilizosh4.odessaedu.net>

01.03.2024 № 03-04/31

ДОВІДКА

про впровадження матеріалу дисертаційного дослідження
 Солнцевої Олени Анатоліївни
 «Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному
 освітньому просторі»

Чорноморський ліцей №4 Чорноморської міської ради Одеського району Одеської області виступав у 2022/2023 навчальному році базою для апробації моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, розробленої старшим викладачем кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Солнцевою О.А.

У рамках зазначеної моделі виховання для вчителів проведено консультаційні зустрічі, темами яких стали «Створення ефективних умов інклюзивного освітнього середовища задля виховання соціальної зрілості старшокласників», «Визначення переваг інклюзивного навчання: збереження права дитини на освіту», «Розвиток процесу соціалізації дітей в умовах інклюзії», «Налагодження роботи команди психолого-педагогічного супроводу», «Створення безбар'єрного освітнього середовища та ефективна співпраця з батьками учнів», з учнями проходили години спілкування години спілкування «Кожна людина – цілий світ», «Намріяні бажання», вправи на саморозкриття, на пошук особистих автентичних вподобань «Художник малює подорож», «Дерево інтересів», презентаційні вправи «Екран мого успіху», «Мій девіз» та цикл тренінгових занять «Концептосфера соціального досвіду» задля розвитку особистісних якостей та соціальної зрілості старшокласників.

Результати впровадження моделі виховання довели її ефективність та позитивно вплинули на виховний процес.

Директор



Майя СОЛДАТКО



УКРАЇНА
 КІЛІЙСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ №3
 КІЛІЙСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
 ІДЕНТИФІКАЦІЙНИЙ КОД 33010665

вул. Кіченка, 71, м. Кілія, Ізмаїльський район, Одеська обл., 68303, тел. (04843) 4-11-57

вих. № 129 від 09.03.2024

Довідка

про впровадження матеріалу дисертаційного дослідження
 «Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному
 освітньому просторі» Солнцевої Олени Анатоліївни

Кілійський заклад загальної середньої освіти №3 Кілійської міської ради був у 2023 р. базою для апробації та впровадження моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, розробленої старшим викладачем кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Солнцевою О.А.

У рамках моделі виховання з педагогами провели майданчики співпраці «Принципи безбар'єрності та структура універсального дизайну навчання», «Недаремно ми разом», «Подолання перешкод», які були направлені на розуміння сутності виховання соціальної зрілості, важливість виховання цієї соціальної властивості особистості у старшокласників, виявлення труднощів у підготовці педагогічних працівників щодо виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі.

З учнями провели серію інтерактивних занять «Комунікативний дайджест для старшокласників», а саме інтелектуальні квест-ігри «Декларація толерантності», «Закони досягнення єдності», «Спільнодія в колективі одностудії», «Правила толерантного спілкування», «Шлях до себе або Я – це Я», рольові нетворкінги «Людина як феномен природи», «Проектна лінійка толерантності». Результати впровадження моделі виховання були ефективними та сприяли вихованню в учнів цінного та критичного ставлення до власних вчинків і думок, розуміння збереження різноманітності світу, збагачення досвіду конструктивної поведінки, що, в свою чергу, забезпечує виховання соціальної зрілості старшокласників.

Директор Кілійського закладу
 загальної середньої освіти №3



Ярослав НЕРУШЯН

МОЛОЗЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ МОЛОГІВСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ
РАДИ БІЛГОРОД-ДНІСТРОВСЬКОГО РАЙОНУ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСТІ
вул. Кишинівська, 310, с. Молога, 67751,

mologa_school@ukr.net

від 29.02.2024 №25

Довідка

про впровадження матеріалу дисертаційного дослідження

Солнцевої Олени Анатоліївни

«Виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному
освітньому просторі»

Молозький заклад загальної середньої освіти Мологівської сільської ради Білгород-Дністровського району Одеської області виступав у 2022-2023 навчальному році базою для апробації моделі виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі, розробленої старшим викладачем кафедри психології, соціальної роботи та інклюзивної освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» Солнцевою О.А.

Модель виховання соціальної зрілості старшокласників в інклюзивному освітньому середовищі мала наступні структурні складники: проведення онлайн-аукціону «Школа досвідчених педагогів» для педагогічних працівників, як іновативна форма педагогічної роботи, що сприяло активній педагогічній діяльності, підвищенню мотиваційно-ціннісного рівня організації педагогічного процесу, проведення з учнями тренінгових занять «Вільний простір мого життя», «Незакінчена справа», «Допомога іншим – коло ідей», практичні вправи «Спектр норм і правил», «Суспільні тренди у спілкуванні», які були спрямовані на засвоєння учнями моральних рис та цінностей, розуміння позитивного емоційного співіснування в колективі, інтерактивні вправи «Життєве кредо», «Визначаємо власні потреби», «Першоджерела відкритості», направлених на виховання у дітей активної життєвої позиції, ціннісного ставлення до себе та іншої людини, навчитися слухати іншу людину, поважати її думку.

Результати впровадження моделі виховання мали позитивні результати, сприяли підвищенню рівня вихованості, соціальної зрілості учнів. Модель виховання може бути рекомендована для подальшого впровадження в освітній процес загальноосвітніх навчальних закладів.

Керівник закладу



[Handwritten signature]

В.С.Осолінська