

УДК 159.922.6

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-196-32-37

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна –

доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи
Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6450-3374>
e-mail: klochekl55@i.ua

ПСИХОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ ТА ЇХ БАТЬКАМИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства актуалізуються питання гуманізації освітньої галузі, де впроваджуються концептуальні засади особистісно-орієнтованого навчання та виховання, відстоюються ідеї дитиноцентризму, рівності прав усіх дітей на здобуття якісної освіти. В цьому контексті в Україні активно відбувається впровадження інклюзивної освіти, яка базується на світоглядних орієнтирах соціальної інклюзії. Діти з особливими потребами залучаються до соціального середовища і реалізують своє право задовольнити власні освітні потреби. Процес інтегрування таких дітей в освітній заклад відбувається за активної участі вчителя, який організує процес навчання, добирає адекватні специфіці їх розвитку прийоми та методи навчання і виховання, сприяє налагодженню взаємодії дітей з особливими потребами з іншими учнями, проводить відповідну роботу з батьками. Незважаючи на те, що в інклюзивних класах є асистент учителя, останній, як організатор діяльності всіх учнів, своєю педагогічною увагою має охопити різні аспекти шкільного життя дітей з особливими потребами. Одним із важливих завдань учителя є визначення індивідуальної траєкторії розвитку дитини з особливими освітніми потребами, побудова на цьому розумінні педагогічної взаємодії з нею та залучення батьків до психолого-педагогічного спроводу їхньої дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інклюзивної освіти актуалізувалися в роботах вітчизняних і зарубіжних дослідників О. Акімової, Л. Даниленко, Т. Ілляшенко, К. Кларк, А. Колупаєвої, Т. Лормана, А. Міллвард, Ю. Найди, Л. Прядко, Т. Ярської-Смирнової та ін. Головною ідеєю, яка об'єднує наукові позиції різних учених, є визнання основного завдання інклюзивної освіти, а саме максимальне створення сприятливих психологічних і педагогічних умов для розвитку особливої дитини в освітньому середовищі. Одним із шляхів його реалізації визнається встановлення тісної взаємодії

школи (в особі вчителя) та сім'ї. Так, Н. Павлюк увагу акцентувала на ролі вчителя у створенні сприятливого морально-психологічного клімату в інклюзивному класі. В роботах І. Усенко наголошувалося на тому, що вчитель, використовуючи інтерактивні методи та технології у роботі з дітьми з особливими потребами, створює атмосферу співробітництва і взаємодопомоги, сприяє розкриттю їх індивідуального потенціалу. Н. Софій, Ю. Найда взаємодію учасників інклюзивного освітнього процесу розцінювали з точки зору надання дітям з особливими потребами можливостей успішного навчання та соціалізації. У працях М. Буйняк актуалізувалася необхідність співпраці вчителя інклюзивного класу з батьками учнів, які мають порушення психофізичного розвитку та з батьками дітей з особливостями типового розвитку. Вчені І. Іванова, Л. Борщевська, Л. Зіброва особливий акцент робили на ролі сім'ї у вихованні дитини, вказуючи на те, що батьки і школа мають спільно дбати про розвиток дитини, допомагати їй соціалізуватися в освітньому середовищі.

Мета статті: висвітлити психологічні аспекти налагодження ефективної педагогічної взаємодії вчителя з дітьми з особливими потребами та з їхніми батьками в інклюзивному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вивчення психологічних аспектів взаємодії вчителя й учнів з особливими потребами доцільним є застосування аксіологічного підходу. Його основою вважаються світоглядні позиції видатних мислителів. Так, І. Кант вважав людину найвищою цінністю й обґрунтовував необхідність ціннісного ставлення до неї інших [5]. М. Бахтін стверджував, що, в цілому, сутність людини, неповторність її існування, ціннісне ставлення до дійсності розкриваються лише у взаємодії з іншими людьми, що має базуватися на дотриманні моральних норм. Виходячи з поглядів філософа, кожна людина фактом свого існування, завдяки взаємодії з іншими, стверджується як цінність і потребує

поважливого до себе ставлення [1]. Широкі наукові погляди В. Вернадського включають висловлювання вченого про те, що найціннішим у світі є людина – вільна особистість, яка варта поваги і яку потрібно захищати [2]. Особливо актуальною ця теза є в контексті вивчення проблем дітей, що потребують особливої уваги й піклування зі сторони соціуму, найближчого оточення.

У рамках аксіологічного підходу, дослідник Р. Пітерс зазначав, що освіта не зводиться лише до передачі педагогом навчального матеріалу та його засвоєння учнями. Вона є процесом, коли суб'єкти оволодівають ціннісними знаннями та керуються ними при налагодженні взаємодій. В. Сластьонін свою наукову увагу скеровував на процес застосування педагогом ціннісних знань у спілкуванні з учнями, де він керується цінностями-нормами, цінностями-ідеалами, цінностями-цілями, цінностями-засобами [9]. Для вчителя, який взаємодіє з дітьми з особливими потребами, їх особистість є для нього цінністю. Відтак нормою виступає неупередженість відносно кожної дитини, яка потребує особливої уваги, ідеалом – гуманне, толерантне ставлення до неї, метою – досягнення вчителем високого рівня свого професіоналізму через розвиток умінь будувати стосунки з учнями з особливими потребами на принципах взаємної поваги та правдивості, засобом – ціннісна орієнтованість учителя, яка виявляється в педагогічних діях, спрямованих на максимальну реалізацію можливостей таких учнів і прогресивний розвиток їх особистості.

Сучасні вітчизняні дослідники А. Колупаєва, О. Таранченко, висвітлюючи доцільність застосування аксіологічного підходу в контексті вирішення проблем інклюзивної освіти, визначали загальні позиції, а саме дотримання вчителем у педагогічній діяльності морально-етичних норм, створення толерантного і гуманістичного середовища, в якому реалізується право дитини з особливими потребами на якісну освіту та успішну соціалізацію. Акцент робиться на активізації толерантних та емпатійних начал педагогів, їх мотивації визнавати цінність особистості кожного учня, не переходити меж його особистісного простору і давати можливість транслювати власні позиції щодо різних аспектів освітньої реальності [7].

З. Равкін ціннісне ставлення вчителів до учнів (у тому числі з особливими освітніми потребами) конкретизував з точки зору визнання ним цінностей – соціально-політичних, інтелектуальних, моральних, професійно-педагогічної діяльності. Зокрема,

соціально-політичні цінності визначаються як рівне право на освіту кожної дитини шкільного віку, незалежно від особливостей її розвитку; і свобода вибору дітьми та їх батьками освітнього закладу. Інтелектуальні цінності виявляються у визнанні вчителем допитливості учнів, їх запити на нову, актуальну інформацію. Моральні цінності полягають в утвердженні вчителем гідного ставлення до особистості учнів, їх суб'єктності та самостійності; наданні допомоги та готовності до співробітництва з ними. Цінності професійно-педагогічної діяльності передбачають, перш за все, відповідальність учителя за організацію взаємодії з учнями, конструктивний стиль педагогічного спілкування [8]. Умови інклюзивної освіти актуалізують проблему вияву вказаних цінностей, оскільки вчитель покликаний визнавати право дітей з особливими потребами на отримання якісної, в межах їх можливостей, освіти, максимально задовольняти пізнавальний інтерес таких учнів, ціннісно, толерантно ставитися до них, діалогічно взаємодіяти, спонукати до співпраці та співтворчості.

Отже, застосування аксіологічного підходу, в межах нашого дослідження, ґрунтується на таких положеннях: 1) найвищою цінністю для вчителя є особистість кожного учня, незалежно від особливостей його психофізичного розвитку; 2) дитина з особливими потребами заслуговує на поважливе до себе ставлення і має право на отримання повноцінної, якісної освіти; 3) важливим завданням педагога є не тільки досягнення дидактичних цілей, але й створення в інклюзивних класах морально-ціннісного середовища, де діти з особливими потребами залучаються до співпраці при вирішенні навчально-виховних завдань.

На сучасному етапі реформування вітчизняної освіти передбачено, що дитина з особливими потребами може навчатися в будь-якому адаптованому до інклюзії загальноосвітньому навчальному закладі. Ефективно навчатися в сприятливому середовищі, взаємодіяти з учителями та однокласниками можуть діти з різними освітніми потребами. Ми висвітлюємо специфіку взаємодії педагога з дітьми, що мають проблеми когнітивного, фізичного розвитку, сенсорні порушення (зору та слуху), емоційні та поведінкові розлади.

Діти з проблемами когнітивного розвитку мають специфічні особливості, які виявляються в інтелектуальних порушеннях та в труднощах адаптації до нових умов. Згідно класифікації Гроссмана, за ступенем тяжкості розрізняють легку, середню, тяжку,

дуже тяжку затримку інтелектуального розвитку. В цілому, такі діти мають низькі показники розумового розвитку та соціально-психологічної адаптивності. Що стосується роботи когнітивної сфери, то в таких дітей спостерігаються порушення в роботі уваги, моторики, пам'яті, переробки інформації. Відтак опанувати навчальний матеріал середнього рівня складності дітям з обмеженими інтелектуальними здібностями надзвичайно складно, що супроводжується надмірним хвилюванням, імпульсивністю, емоціями гніву та несамостійністю.

У взаємодії з такими учнями найбільш прийнятними педагогічними діями вчителя є надання підтримки (Luckasson, 1992 р.). Вона передбачає не стільки подолання неуспішності чи гостре реагування педагога на негативні поведінкові вияви дитини, скільки надання ним дидактичної та психологічної допомоги. Така підтримка, в залежності від ступеню інтелектуальних порушень у дитини чи життєвих ситуацій, може бути різною – короткочасною, яка здійснюється за потреби; обмеженою, коли надається впродовж певного часу, хоча є нетривалою; широкою, що стає доволі регулярно; тривалою, що здійснюється постійно, спільними зусиллями вчителя та батьків; всебічною, яка передбачає інтенсивні дії всіх учасників психолого-педагогічного супроводу [6].

Організуючи процес навчання дітей з інтелектуальними порушеннями, вчитель має максимально допомагати їм оволодіти основним змістом навчального матеріалу, надавати більше часу для вироблення та вдосконалення певних умінь, навчати, як потрібно виконувати навіть самі прості учбові задачі. Такі педагогічні кроки мають бути підсилені бажанням учителя створити для учнів ситуацію, що розвиває в них мотивацію досягнення. Взаємини потрібно будувати таким чином, щоб у дитини з'явилася віра у власні сили. Ціннісне ставлення вчителя до школяра виступає як позитивне підкріплення розвитку у нього соціальних навичок. Гуманні, толерантні дії вчителя стають своєрідним сигналом для учня, знаком соціально прийнятної поведінки.

Для того, щоб підвищити рівень соціально-психологічної адаптивності, запобігти соціальній ізоляції дітей з особливостями когнітивного розвитку, потрібно створювати на уроках і в позаурочний час ситуації обміну досвідом між усіма учнями класу, щоб вони ділилися своєю інформацією, пізнавали один про одного якомога більше, переносили досвід іншого на власне життя і намагалися активізуватися в

питаннях відповідного реагування на соціальні подразники.

Діти, які мають *порушення фізичного розвитку*, переживають труднощі із керуванням власним тілом. Різноманітні ортопедичні та травматичні пошкодження мозку впливають на якість навчання, поведінку учня, на специфіку його комунікацій з іншими учасниками освітнього процесу. Серед пріоритетних напрямів роботи з такими дітьми виокремлюють максимальне створення для них можливостей для розвитку навичок, сприяння позитивному ставленню дитини до оточуючих, розвитку здатності до самоконтролю, усвідомленню піклування та розуміння зі сторони інших [7].

Безперечно, вчитель, разом зі своїм асистентом, має враховувати обставину оптимального розміщення таких школярів. Це дає їм можливість краще здійснювати контроль за своїми рухами та ефективніше виконувати учбову діяльність. Разом з тим, особливий акцент робиться на посиленні комунікації. Діти, які достатній проміжок часу не мали можливості вільно пересуватися і безпроблемно комунікувати з оточуючими, навіть володіючи енциклопедичними відомостями про навколишній світ, мають приблизні уявлення про довкілля. Причиною цьому є обмежений досвід (або його відсутність) безпосереднього вирішення різноманітних життєвих ситуацій та брак соціальних взаємодій, завдяки яким, у тому числі, передається інформація про ті чи інші об'єкти чи явища. Завданням учителя є максимальне залучення до комунікації з дитиною з особливостями фізичного розвитку всіх учнів класу. Його власна участь у цьому процесі має бути головною. Важливо, щоб дитина вважала себе рівноправним учасником взаємодії та переживала з цього приводу почуття затребуваності та потрібності.

Для підсилення комунікації можуть застосовуватися додаткові засоби – спеціальні пристрої та методи спілкування, які розробляються окремими спеціалістами. Результат їх роботи вчитель може застосовувати у взаємодії з учнями. Це, приміром, демонстрація візуальної інформації, а саме картинок, літер, слів, цифр, використання комунікаційних дошок, при можливості – планшета, ноутбука тощо. Дитина захоплюється такою діяльністю, виявляє інтерес до змісту комунікації, усвідомлює власну суб'єктність у цьому процесі.

Учні, які мають *сенсорні порушення*, а це діти з особливостями слуху та зору, потребують особливої уваги зі сторони педагогів. Їх навчання в інклюзивних класах

пов'язане зі зміною формату процесу навчання та застосуванням адекватних підходів. Варто зауважити, що на сьогоднішній день триває дискусія відносно залучення до інклюзивної освіти дітей, які повністю втратили слух чи зір. Сучасні вітчизняні освітні заклади не володіють відповідними ресурсами, щоб забезпечити ефективне навчання таких учнів. Відносно тих, хто має певні труднощі, пов'язані зі слухом, то немає однозначної думки про можливість навчання таких дітей в інклюзивних класах [10]. Окремі дослідники (Rodda, Grove, and Finch, 1986) вважають, що, у зв'язку з двомовною комунікацією, яка є необхідною у роботі зі слабчучими, їх перебування в інклюзивних класах є малокорисним і зменшує продуктивність діяльності обох сторін навчального процесу.

Що ж стосується роботи з дітьми, які не повністю втратили зір, то вчитель, володіючи інформацією про природу вказаних особливостей, у першу чергу, має підібрати адекватні способи задоволення освітніх потреб. Незважаючи на те, що ці учні цілком здатні опанувати навчальний матеріал, відповідати академічним і соціальним стандартам, для менш проблемного їх навчання в інклюзивних класах потрібно дбати про використання відповідних пристосувань, вдаватися до допомоги додаткового персоналу. Педагогічна увага має бути спрямована на розвиток когнітивних здібностей таких школярів, успішність оволодіння ними мовленням. Їх навчальні досягнення сприяють розвитку мотивації успіху і підсилюють бажання нових здобутків [7].

Розуміння вчителем психологічних аспектів сенсорних труднощів дозволить йому у взаємодії з учнями вдаватися до адекватного контролю за якістю виконання ними навчальних завдань та здійснення справедливого оцінювання результатів діяльності. Розуміння дитиною з особливими потребами толерантного, емпатійного, але водночас об'єктивного ставлення вчителя до себе, сприятиме розвитку почуття відповідальності за якість виконання навчальних завдань, усвідомленню своєї суб'єктивності у цьому процесі.

Діти, яким властиві *емоційні та поведінкові розлади*, у своїх виявах виходять за межі допустимого. Їх поведінка є соціально неприйнятною, вони демонструють надзвичайно низький рівень загальної культури, відрізняються навчальною неуспішністю. Зазвичай наявність емоційних і поведінкових розладів не пов'язана з проблемами зі здоров'ям. Такими є розлади

поведінки, соціальна агресія, незрілість уваги, надмірні тривожність і відособленість, психопатична поведінка, надмірна рухливість (Quay & Peterson, 1987). Вони можуть бути зумовлені рядом чинників, серед яких біологічні (генетична спадковість, біохімічні порушення, неврологічні порушення, ушкодження центральної нервової системи), психоаналітичні (збій роботи психологічних процесів, функціонування мозку, вроджені схильності, травми в ранньому дитинстві), поведінкові (події в навколишньому середовищі, нездатність опанувати адаптивну поведінку, розвиток поганого пристосування внаслідок стресових подій в оточенні дитини), феноменологічні (нерозвинена самосвідомість, неадекватне застосування захисних механізмів, надмірний вплив інших людей на почуття, думки та дії, викликані іншою людиною), соціальні (негативні моделі соціальної поведінки, соціальна розбалансованість, порушена комунікація, диференційна асоціація, негативні взаємодії з оточенням) [6].

Успіх педагогічної взаємодії з дітьми з емоційними та поведінковими розладами забезпечується продуманою організацією процесу їх перебування в загальноосвітньому закладі та спеціальною підготовкою вчителів, які володіють відповідними техніками та прийомами, що впорядковують неприйнятні вияви таких учнів.

Серед необхідних елементів, які варто застосовувати у взаємодії з дітьми з емоційними та поведінковими розладами, є функціональне оцінювання, яке дає можливість виявити здатність дитини добре виконувати щоденні дії. Воно може здійснюватися вчителями впродовж певного проміжку часу в умовах навчального процесу та із задіянням батьків, які доноситимуть інформацію до вчителя відносно виконання їхніми дітьми звичних дій у домашніх умовах. Вказане оцінювання, із врахуванням причин емоційних і поведінкових розладів, дає можливість до певної міри зрозуміти неприйнятні вияви учнів, розробити і впровадити адекватні корекційні заходи, побудувати на цій основі процес діалогічної педагогічної взаємодії.

Вчителю, який працює в інклюзивному класі, вкрай важливо налагодити *співпрацю з батьками* дитини з особливими потребами. Тільки спільними зусиллями школи та сім'ї можливо забезпечити навчання, адекватне освітнім особливостям дитини, та успішність її соціалізації в колі ровесників. Варто зауважити, що, в контексті вирішення проблеми інклюзивної освіти, актуалізується питання організації психолого-педагогічного

супроводу не тільки дітей з особливими потребами, але й їх батьків [11].

Вважаємо, що вчитель має залучати батьків дитини з особливими потребами до процесу розвитку її пізнавальних, інтелектуальних можливостей, соціальних якостей, становлення її особистості. При налагодженні такої взаємодії потрібно враховувати, що для членів сім'ї проблеми психофізичного розвитку їх дитини часто стають психотравмуючим фактором. Тому з самого початку взаємодії з батьками особливих учнів потрібно обговорити, яким може бути позитивний очікуваний результат спільної діяльності, допомогти їм усвідомити можливість такого результату, визначитися, які спільні зусилля школи та сім'ї сприятимуть його досягненню.

А. Гуменюк зауважувала, що однією з основних цілей взаємодії педагога з батьками дитини з особливими освітніми потребами є створення тісного контакту, який визначається як ресурс надання взаємної допомоги у розв'язанні проблем навчання і виховання дитини [3].

Згідно поглядів Балан В., Борте Л., Ботнар В., батьки не мають жити лише в парадигмі проблем наявності психофізичних особливостей їх дитини. Для того, щоб батьки сприяли активізації процесів розвитку своєї дитини, їм потрібно самим виявляти свою суб'єктивність, залучатися до класних чи шкільних заходів, семінарів, тренінгів, індивідуального чи групового консультування тощо [4].

Ми вважаємо, що співпраця вчителя і батьків дитини з особливими потребами є необхідною складовою її розвитку в умовах інклюзивної освіти. Відтак батьки стають активними учасниками навчально-виховного процесу. Налагодження постійної діалогічної комунікативної взаємодії педагога і батьків сприяє підтримуванню безперервного контакту між усіма сторонами інклюзивного освітнього процесу, оперативному реагуванню як учителем, так і батьками на відхилення визначеної оптимальної траєкторії інтелектуального та особистісного розвитку дитини.

Морально-етична позиція вчителя має бути такою, щоб виявляти і по відношенню до дітей з особливими потребами, і щодо їх батьків тактовність і толерантність. Незважаючи на труднощі, пов'язані з навчанням і вихованням особливих дітей та організацією на уроці чи в позаурочний час роботи всього класу, головним критерієм стосунків учителя з учнями є ціннісне ставлення до особистості кожного з них. Моральний приклад рівноцінного,

поважливого, емпатійного ставлення до всіх школярів стає для останніх еталонною поведінковою моделлю, згідно якої людина з особливими потребами визнається як повноцінний член суспільства, а специфіка її інтелектуального чи особистісного розвитку не применшує значущості її особистості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Процес інтегрування дітей з особливими потребами в освітній прості відбувається за активної участі вчителя. Успішність його діяльності та досягнення мети розвитку й соціалізації дітей з особливими освітніми потребами визначається характером взаємодії як з ними, так і з їх батьками. Педагогічна взаємодія має базуватися на дотриманні основних положень аксіологічного підходу, згідно якого дитина з особливими потребами виступає як неповторна, унікальна особистість, зі специфікою свого розвитку, до якої виявляється ціннісне ставлення як зі сторони педагога, так і зі сторони інших учасників освітнього процесу. Під час навчання вчитель визначається зі стратегіями взаємодії з дітьми, що мають проблеми когнітивного, фізичного розвитку, сенсорні порушення, емоційні та поведінкові розлади. Крім добору адекватних особливостям дітей методів і прийомів навчання, необхідним елементом конструктивної взаємодії є толерантне ставлення вчителя до таких учнів, дотримання морально-етичних норм у спілкуванні з ними. Важливу роль відіграє налагоджена співпраця вчителя й батьків. Вона сприяє створенню сприятливого середовища для дітей, де вони усвідомлюють свою суб'єктивність, досягають певних успіхів у навчанні та розвивають власний особистісний потенціал. Подальші дослідження можуть бути присвячені вивченню психологічного супроводу розвитку дітей з особливими потребами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бахтин М. М. К философии поступка: работы 20-х годов. К: Next, 1994. С. 11–68.
2. Вернадский В. И. Начало и вечность жизни. М. : Советская Россия, 1989. 704 с.
3. Гуменюк А. В. Взаємодія батьків та вчителів на шляху формування в дітей з ООП готовності до життя в соціумі // Збірник матеріалів науково-практичної конференції «Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах нової української школи»: наук.-метод. матеріали / за ред. О. В. Косигіної. Житомир: Комунал. закл. «Житомир. обл. ін-т пед. освіти» Житомир. облради, 2019. С. 39–44.
4. Инклюзивное образование / Балан Вера, Борте Лилиана, Ботнар Валентина; коорд.: Велишко Надежда. Кишинев, 2017. 308 с.
5. Кант И. Лекции по этике. М. : Республика, 2000. 431 с.

6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

7. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

8. Равкин З. И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии образования и предмет историко-педагогических исследований // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. М. : ИТОиП РАО, 1997. 280 с.

9. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Изд. центр «Академия», 2003. 192 с.

10. Таранченко О. М. Окремі аспекти індивідуалізації навчання дітей з порушеннями слуху // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К., 2010. Вип. 1. С. 250–257.

11. Теорія і практика інклюзивної освіти / Упорядник Бондар К. М. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

REFERENCES

1. Vaxty`n, M. M. (1994). *K fy'losofy`y` postupka: raboty 20-x godov*. [To the philosophy of action: works of the 20 s]. Kyiv.

2. Vernadsky`j, V. Y. (1989). *Nachalo y` vechnost` zhy`zny*. [The beginning and eternity of life]. Moscow.

3. Gumenyuk, A. V. (2019). *Vzayemodiya bat`kiv ta vchy`teliv na shlyaxu formuvannya v ditej z OOP gotovnosti do zhy`tlya v sociumi*. [Interaction of parents and teachers on the way of formation of readiness for life in society in children with SEN]. Zhytomyr.

4. Balan, V., Bortє, L., Botnar, V. (20217). *Y`nklyuzu`vnoe obrazovany`e kord*. [Inclusive education]. Cishinau.

5. Kant, Y. (2000) *Lekcy`y` po ety`ke*. [Lectures on ethics]. Moscow.

6. Kolupayeva, A. A. (2009). *Inklyuzu`vna osvita: realiyi ta perspekty`vy*. [Inclusive education: realities and prospects: a monograph]. Kyiv.

7. Kolupayeva, A. A., Taranchenko O. M. (2019). *Navchannya ditej z osobly`vy`my` osvitimy` potrebamy` v inklyuzu`vnomu seredovy`shhi*. [Teaching children with special educational needs in an inclusive environment]. Kharkiv.

8. Ravky`n, Z. Y. (1997). *ostnye ory`entacy`y` kak odna y`z osnov strategy`y` obrazovany`ya y` predmet y`story`ko-pedagogy`chesky`x y`ssledovany`j*. [Value orientations as one of the bases of education strategy and a subject of historical and pedagogical researches]. Moscow.

9. Slastenyn, V. A. (2003). *Vvedeny`e v pedagogy`cheskuyu aksy`ology`yu*. [Introduction to pedagogical axiology]. Moscow.

10. Taranchenko O. M. (2010). *Okremi aspekty` indy`vidualizaciyi navchannya ditej z porushennyamy` sluxu*. [Some aspects of individualization of education of children with hearing impairments]. Kyiv.

11. Bondar, K. M. (2019). *Teoriya i prakty`ka inklyuzu`vnoyi osvity`*. [Theory and practice of inclusive education]. Kryuj Rih.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КЛОЧЕК Лілія Валентинівна – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психологічні аспекти педагогічної взаємодії, справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу, особливості морального розвитку зростаючої особистості.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KLOCHEK Lilia Valentinovna – Doctor of Psychological Sciences, is associate Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology of the Central Ukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of scientific interests: psychological aspects of pedagogical interaction, justice in the interaction of participants in the educational process, features of the moral development of the growing personality.

Стаття надійшла до редакції 25.04.2021 р.

УДК 159.923.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2021-1-196-37-42

КУЗЬМІНСЬКИЙ Анатолій Іванович –

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент

Національної академії педагогічних наук України,

професор кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9338-1882>

e-mail: anatoliy230743@ukr.net

**ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ І ЗНАЧЕННЯ
УПРАВЛІНСЬКОГО ЛІДЕРСТВА КЕРІВНИКА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема

визначення сутності і значення управлінського лідерства керівника була і є