

Міністерство освіти і науки України
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди



Присвячується
до 215-ої річниці
від Дня заснування Університету

ІНКЛЮЗИВНЕ ТА ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: СТАН, ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових праць

**Харків
2019**

Редакційна колегія:

Головний редактор – Прокопенко Іван Федорович, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, ректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Заступник головного редактора – Бондар Віталій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заслужений працівник народної освіти України, професор кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Відповідальний секретар – Коваленко Вікторія Євгенівна, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології

Члени редакційної колегії:

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Перетяга Людмила Євгенівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Золотоверх Владлена Віталіївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Лященко Віра Михайлівна, завідувач ресурсного центру підтримки інклюзивної освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Говсієвич Ірина Вікторівна, головний спеціаліст відділу дошкільної, загальної середньої, корекційної та позашкільної освіти Управління освіти і науки Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації

Затверджено редакційно-видавничим відділом Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, протокол № 6 від 05.11.2019 р.

324 Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди; «Мітра», 2019. – 198 с.

Відповідальність за зміст, стилістику, орфографію та пунктуацію статей несуть автори

Збірник містить наукові праці, які присвячені висвітленню проблеми організації комплексного психолого-педагогічного супроводу інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто широке коло нагальних питань, пов'язаних з організацією інклюзивного освітнього середовища, наданням освітніх та корекційно-розвиткових послуг дітям з порушеннями психофізичного розвитку.

Видано за рахунок авторів.

© Автори статей, 2019

© ХНПУ імені Г. С. Сковороди

ЗВЕРНЕННЯ ДО УЧАСНИКІВ РЕГІОНАЛЬНОГО КРУГЛОГО СТОЛУ РЕКТОРА

**Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, академіка НАПН України
Прокопенка Івана Федоровича**

Шановні колеги!

На сучасному етапі надзвичайно актуальним аспектом системних змін і реформування освіти є запровадження інклюзивного навчання.

Дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, в Україні понад 1 млн., що становить приблизно 12% від загальної кількості дітей у країні. Реалізація їхніх прав на освіту розглядається як одне з найважливіших завдань державної політики в Україні та всьому світі. Набуття такими дітьми якісної загальної середньої освіти є одним із основних і невід'ємних умов їхньої успішної соціалізації, забезпечення повноцінної участі в житті суспільства, самореалізації в різних видах професійної і соціальної діяльності.

Цього року вперше за роки незалежності України на законодавчому рівні було закріплено і гарантовано державою право дітей з особливими освітніми потребами нарівні зі своїми однолітками навчатися в умовах інклюзивного середовища.

Тільки в новому навчальному році кількість учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах збільшилася на 25%. З 1 вересня 2018 року по всій Україні запрацювали інклюзивно-ресурсні центри. Держава й надалі сприятиме забезпеченню соціальних та правових умов життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами, дбатиме про розвиток інфраструктури, що має відповідати архітектурним вимогам інклюзивного середовища, допомагатиме сім'ям, освітянам і фахівцям у прийнятті спільних виважених рішень щодо реалізації права кожної людини на освіту, інклюзивного навчання, інклюзивної політики та інших дотичних питань.

У сучасних умовах розвитку суспільства можна вважати, що дискусії про доцільність інклюзивної освіти, її суть, мету та місії завершилися. Настав період активного формування національного досвіду і розробки регіональних моделей інклюзивної освіти.

У Харківській області склався багаторічний досвід функціонування системи корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка представлена різними типами закладів. Наявність потужної бази спеціальних закладів сприяє розгалуженню системи загальноосвітніх установ, які реалізують інклюзивне навчання для таких дітей.

Успішність впровадження інклюзивної освіти залежить від готовності педагогічних працівників вирішувати існуючі проблеми в освіті дітей з особливими потребами, розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства, зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогів, батьків, пересічних громадян.

Цей збірник видано за результатами регіонального Круглого столу «Стан і перспективи впровадження інклюзивного та інтегрованого навчання на Харківщині в світлі нового Закону України «Про освіту», який проводився на базі нашого університету 31 жовтня 2018 р. Збірник містить наукові матеріали, присвячені актуальним проблемам інклюзивної освіти. Вважаю, що вони будуть сприяти розбудові інклюзивного освітнього простору Харківського регіону, конструктивному вирішенню різних питань науково-теоретичного, управлінсько-методичного та психолого-педагогічного супроводу процесів інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, пошуку інноваційних підходів до реалізації завдань інклюзивного навчання в освітній практиці, обміну цінним досвідом та ефективній підготовці педагогічних кадрів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

Ректор Харківського національного
педагогічного університету імені Г. С. Сковороди,
доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України, заслужений працівник
народної освіти України

Прокопенко І. Ф.

ЗМІСТ

Артюхова К. Є. Застосування кінезіологічних вправ у роботі психолога з дітьми-логопатами в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.....	8
Базилевська Л. О. Нова українська школа як середовище рівних можливостей освіти.....	11
Батраченко Д. В. Досвід організації інклюзивного навчання в Польщі....	16
Бережна В. С. Тяжкі мовленнєві порушення як фактор формування міжособистісної взаємодії в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти.....	19
Білик К. В. З історії розвитку спеціального навчання дітей з психофізичними порушеннями в Україні.....	22
Бойчук Ю. Д., Мірошніченко О. М. Здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті.....	24
Бондар В. І., Золотоверх В. В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами....	28
Бондар М. І. Процес інклюзії в українській освіті.....	31
Бондаренко А. О. Інклюзивне навчання в країнах світу.....	34
Введенська В. Л. Застосування анімалотерапії в логокорекційній роботі з дітьми з інтелектуальною недостатністю.....	38
Вишнева І. М. Роль інклюзивно-ресурсних центрів у забезпеченні ефективності навчання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами.....	40
Владимирова І. В. Впровадження інклюзивної форми навчання осіб з особливими освітніми потребами.....	43
Гайдаржи І. Д. Сюжетно-рольова гра як засіб корекції лексико-граматичних порушень у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю.....	47
Галій А. І., Селютіна С. І. Особливості соціалізації дітей інтернату та адаптація їх до життя у відкритому суспільстві.....	49
Галій А. І., Сергенюк І. В. Інклюзія як умова ефективного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами.....	53
Голуб Н. М. Завдання реалізації комунікативного підходу в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.....	56
Горбань С. В. Особливості застосування наочності в процесі формування зв'язного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення.....	59
Деренько Т. В. Стан і перспективи інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної, загальної середньої освіти.....	62
Друганова О. В. Актуальність поглядів В. О. Сухомлинського про роботу з дітьми, що відстають у розвитку.....	65
Жиленко А. В. Формування емпатійної культури майбутніх учителів дітей з особливими освітніми потребами інклюзивної форми навчання....	68
Жиліна Г. В. Перспективи інклюзивного навчання дітей з особливими	

освітніми потребами в закладах дошкільної освіти.....	71
Заскалько О. М. Особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.....	75
Зверева С. М. Інклюзивно-ресурсний центр – вимога сучасності.....	78
Земляна К. В. Особливості навчання дітей з розладами аутистичного спектру в системі інклюзивної освіти.....	80
Івченко А. Г. Формування словника дієслів у дошкільників з ЗНМ в умовах інклюзивного навчання.....	84
Калашникова О. О. Індекс інклюзії: культура навчального закладу.....	86
Колісник О. В. Розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти.....	90
Лавренко Ю. К. Формування звуковимови у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.....	95
Лебедіна І. Ю. Особливості комунікативних умінь і навичок дітей із ЗПР дошкільного віку.....	98
Левченко Є. О. Урахування особливостей уваги молодших школярів із затримкою психічного розвитку в процесі інклюзивного навчання.....	100
Литвиненко А. В. Стан інклюзивної освіти в Україні та Бельгії.....	102
Лісова Т. В. Інклюзивна дошкільна освіта, як один із шляхів навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.....	106
Лісовець А. Ю. Наукові погляди Л. С. Виготського в інклюзивній освіті..	109
Лященко В. М. Ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти: реалії та перспективи.....	111
Наволокова О. О. Готовність дітей з тяжкими порушеннями мовлення до інклюзивного навчання.....	117
Нагорнюк О. В. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладі середньої освіти для дітей з порушеннями слуху.....	120
Олефіренко Н. В. Розвиток поглядів суспільства на осіб, які мають порушення психофізичного розвитку.....	124
Приходько С. В. Особливості формування родового відмінка іменника у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.....	126
Проскурняк О. І. Досвід практичної підготовки вихователів дітей з вадами психофізичного розвитку до корекційно-розвиткової роботи в закладах спеціальної та інклюзивної освіти.....	129
Райчук М. І., Козачек Н. О. Історія розвитку спеціальної та інклюзивної педагогіки.....	132
Сальтевська Т. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку школярів з інтелектуальною недостатністю на уроках української мови в класі з інклюзивним навчанням.....	134
Серпутько Г. П. Деякі аспекти створення належних умов навчання для незрячих студентів у закладах вищої освіти.....	137
Синьов В. М., Коваленко В. М. Особливості організації інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями.....	140
Сиромятнікова Л. А. Формування математичної компетентності	

молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчання.....	145
Сінопальнікова Н. М., Басс-Вайндінер Т. Б. Напрямки роботи учителя-дефектолога в умовах інклюзивного навчання.....	149
Суховієнко Н. А. Стан і перспективність розвитку професійної підготовки вихователів ЗДО інклюзивної освіти в Україні.....	152
Сучкова К. А. Правові основи та основні обов'язки роботи вчителя початкових класів в умовах інклюзивного навчання.....	156
Терещук І. О. Організація роботи інклюзивних класів для дітей з мовленнєвими порушеннями на прикладі Зеленогайської ЗОШ І-ІІІ ступенів Харківської області.....	159
Ткаченко Н. В. Організація та надання логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання.....	162
Туренко Н. М. Із досвіду організації інклюзивної форми навчання дітей з порушеннями зору у США.....	166
Халимендик К. О. Участь батьків у організації інклюзивного навчання...	168
Халімовська М. М. Забезпечення рівного доступу до навчання дітей з особливими освітніми потребами.....	170
Черняк Д. К. Корекційна робота над свистячими звуками у дітей з дизартрією в умовах інклюзивного навчання.....	173
Чуркіна К. К. Інклюзивна освіта: стан в Німеччині.....	176
Швачка А. О. Диференційований та індивідуальний підхід до дітей з розладами аутистичного спектру в системі інклюзивного навчання.....	178
Шевченко І. Д., Шевченко Ю. Д. Гра як фактор соціалізації дитини з незначними та глибокими ураженнями зору.....	181
Шульга В. В. Оцінювання дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі.....	184
Щербінін В. О. Застосування арт-терапевтичного методу в роботі з дітьми з посттравматичними станами.....	186
Ярошенко А. В. Інклюзивне навчання як запорука рівних можливостей у суспільстві.....	190
Відомості про авторів	194

ЗАСТОСУВАННЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У РОБОТІ ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ-ЛОГОПАТАМИ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Артюхова Катерина Євгенівна

студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

практичний психолог

комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад

(ясла-садок) №79

Харківської міської ради»

Одна з найтривожніших ознак нинішньої демографічної ситуації – зростання кількості дітей, які мають психофізичні порушення, і тих, яких відносять до «групи ризику». За офіційними даними департаменту медичної статистики Міністерства охорони здоров'я України станом на 1 січня 2010 в нашій державі 167059 дітей мають порушення психофізичного розвитку. Це становить 2% від загальної кількості дітей країни. За статистичними даними, із 129 тис. дітей з особливими освітніми потребами, які інтегровані до загальноосвітніх навчальних закладів, 45% складають діти з інвалідністю [4, с. 5].

Значним кроком у питанні інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в заклади освіти можна вважати прийняття і затвердження Україною ряду важливих документів: Конвенцію про права інвалідів (2009); Концепцію розвитку інклюзивної світи в Україні (2010); Указ Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю» (2016) та інші.

Інклюзивне навчання – це форма здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. «Діти з особливими освітніми потребами» – поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно зокрема стосується дітей з порушеннями психофізичного розвитку, дітей з інвалідністю, дітей із соціально вразливих груп та інших.

Особливої уваги вивченню проблеми інклюзивного навчання в Україні приділяли такі вчені як Ю. Бистрова, В. Бондар, Л. Вавіна, В. Коваленко, С. Литовченко, Г. Мерсіянова, Ю. Рібцун, Т. Скрипник, І. Сухіна, О. Таранченко, О. Чеботарьова та інші. В. Бондарь, А. Колупаєва, І. Кузава, В. Липа, Ю. Найда, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, М. Шеремет – у своїх працях досліджують сутність й специфіку інклюзивного навчання та методологічні основи його впровадження у навчально-виховний процес закладів середньої освіти.

Вивченню проблеми організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти уваги приділяється значно менше, а дарма, оскільки

фундамент гармонійної особистості закладається саме у дошкільному дитинстві.

В останній час у закладах освіти загального типу розвитку спостерігається збільшення кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, затримкою психічного розвитку та інтелектуальними порушеннями [2]. Такі діти уникають взаємодії з однолітками, не прагнуть до сумісних видів діяльності, у них не розвинені навички сюжетно-рольової гри, вони не прагнуть до пізнання нового, мляві і неактивні, або навпаки занадто активні та метушливі, не приймають норм та правил, прийнятих у колективі. У них погано розвинені фізичні навички, слабка координація рухів, присутні м'язові затиски.

Визначивши ці проблеми проведено пошук методів та прийомів, які будуть спрямовані на корекцію порушень мовленнєвого та загальну стимуляцію пізнавального розвитку дітей. Також під час підбору вправ враховувались особливості цих дітей (вони уникають пізнавальної активності, через слабо розвинені мовні навички не хочуть приймати участь у мовленнєвих іграх, у них переважає ігрова діяльність над пізнавальною). Всі ці аспекти привели пошуки до вправ, які розвивають мовлення через рухи, які супроводжуються віршованими текстами – кінезіологічних вправ.

Розвиваючи дрібну моторику, ми створюємо передумови для становлення багатьох психічних процесів. Регулярні заняття кінезіологічними вправами дозволяють активізувати міжпівкульну взаємодію, розвивати коміссури як міжпівкульні інтегратори, через які півкулі обмінюються інформацією, відбувається синхронізація роботи півкуль. В. Сухомлинський стверджував, що «розум дитини знаходиться на кінчиках її пальців» [6]. Співробітники Інституту фізіології дітей і підлітків Академії психологічних наук встановили, що рівень розвитку психічних процесів перебуває в прямій залежності від ступеня сформованості дрібної моторики рук.

Роботи П. Анохіна, В. Бехтерева, О. Леонтьєва, О. Лурія довели вплив маніпуляцій рук на функції вищої нервової діяльності, розвиток мови. Дослідження професора М. Кольцової показали, що існує тісний взаємозв'язок між координацією тонких рухів пальців рук і мовою. Мовленнєва діяльність розвивається під впливом імпульсів, що надходять від пальців рук. Рівень розвитку мовлення завжди знаходиться в прямій залежності від ступеня розвитку тонких рухів пальців рук [5, с. 112].

Ураховуючи виразний позитивний вплив рухових вправ на розвиток мовленнєвої діяльності дітей зібрано комплекс вправ, основною метою яких є: розвиток міжпівкульної взаємодії, що сприяє психофізичному розвитку, активізації мовленнєвої та інтелектуальної діяльності. Перед роботою поставлені такі завдання: розвиток міжпівкульної взаємодії; синхронізація роботи півкуль; розвиток загальної та дрібної моторики; розвиток пам'яті, уваги, уяви, мислення; розвиток мови; формування довільності; зняття емоційної напруженості; створення позитивного емоційного настрою.

Методи і прийоми, які доцільно використовувати під час занять:

- Розтяжки – нормалізують гіпертонус і гипотонус м'язів опорно-рухового апарату.

- Дихальні вправи – покращують ритміку організму, розвивають самоконтроль і довільність.

- Окорухові вправи – дозволяють розширити поле зору, покращити сприйняття, розвивають міжпівкульну взаємодію і підвищують енергетизацію організму.

- Тілесні рухи - розвивають міжпівкульну взаємодію, знімаються мимовільні, ненавмисні рухи і м'язові затиски.

- Вправа для розвитку дрібної моторики - стимулюють мовні зони головного мозку.

- Масаж - впливає на біологічно активні точки.

- Вправи на релаксацію - сприяють розслабленню, зняттю напруги.

Отже, дуже важливо застосовувати кінезіологічні вправи у роботі психолога з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки, під впливом кінезіологічних тренувань в організмі наступають позитивні і структурні зміни. При цьому, чим більш інтенсивне навантаження (але оптимальне для даних умов), тим значущі ці зміни. Сила, рівновага, рухливість, пластичність нервових процесів здійснюються на більш високому рівні. Удосконалюється регулююча і координуюча роль нервової системи. Дані вправи дозволяють виявити приховані здібності людини і розширити межі можливостей діяльності головного мозку, що неодмінно допоможе дітям з особливими освітніми потребами у подальшому розвитку.

Література

1. Дмитренко К. А. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. — Х. : ВГ «Основа», 2018. — 120 с. : табл., схеми, рис. — (Серія «Нові формати освіти»).

2. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68с.

3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене наук.-метод. посіб./А.А.Колупаєва, Л.О.Савчук:К, Видавнича група «АТОПОЛ», 2011.-274 с.

4. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник / О. Б. Нагорна. – Рівне, 2016. – 141 с. Друге видання.

5. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии: Практическое руководство для учителей и родителей. М.: ТЦ Сфера, 2001. - 128 с.

6. Сухомлинський В. Вибр. твори. В 5-ти т. К.: Рад. школа, 1979—1980.— Т.2.—с.535

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСВІТИ

Базилевська Людмила Олександрівна

студентка 3 курсу факультету психології ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Метою НУШ є створення школи, у якій буде приємно навчатись діткам і яка даватиме їм не тільки знання, як це відбувається зараз, а й вміння застосовувати їх на практиці. Раніше школа була місцем де учні лише отримували сухі, теоретичні знання, але їм конкретно не розповідали де саме їх можна приміняти. Тому часто виникали не порозуміння з дітьми, так як вони не проявляли бажання вчитися, все було не цікавим та не ясно було, для чого його взагалі вчити. Особливо часто звучать репліки, навіщо вчити геометрію, де я буду її використовувати або ту ж саму фізику. Відпадає бажання вчитися, так як учні не знають, де ці знання можуть бути в подальшому використанні.

НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. Тут розповідають де використовувати свої знання, прислухаються до думки дітей, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами.

Даний проект є дуже корисним для виховання та навчання нового покоління. Тому що, способи, які використовувалися раніше вже давно ізжили себе і не мають достатнього позитивного результату.

Основними складовими НУШ є :

- креативний зовнішній та внутрішній дизайн;
- комфорт та енергоефективність;
- сучасні умови для навчання, розвитку та спілкування;
- безбар'єрний простір та умови для інклюзивного навчання;
- багатофункціональне середовище.

Після 12-річної освіти в НУШ її випускник буде по-перше цілісною особистістю, по-друге освіченим українцем, який всебічно розвинений, відповідальним громадянином і патріотом своєї держави. Патріотом з активною життєвою позицією, буде діяти згідно з морально-етичними принципами. Він буде здатним до ризику та інновацій, зможе приймати відповідальні рішення та нести гідно за них відповідальність, буде вести українську економіку вперед.

Формула НУШ складається із декількох ключових компетентностей:

Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації у суспільстві.

Умотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно.

Наскрізний процес виховання, який формує цінності.

Орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитино центризм.

Нова структура школи, яка дає змогу добре засвоїти новий зміст і набути компетентності для життя.

Справедливий розподіл публічних коштів, який забезпечує рівний доступ усіх дітей до якісної освіти.

Сучасний світ складний. Дитині недостатньо дати лише знання. Ще важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами учня, формують його життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Тому учень починаючи із шкільних років.

Ключові компетентності НУШ:

Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами.

Основні компетентності у природничих науках і технологіях.

Інформаційно-цифрова компетентність

Уміння вчитися впродовж життя.

Спілкування іноземними мовами.

Математична компетентність.

Обізнаність та самовираження у сфері культури.

Екологічна грамотність і здорове життя.

Соціальна та громадянська компетентності.

Усі перелічені компетентності однаково важливі й взаємопов'язані. Кожну з них діти набувають під час вивчення різних предметів на всіх етапах освіти. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння:

- уміння читати і розуміти прочитане
- уміння висловлювати думку усно і письмово
- критичне мислення
- здатність логічно обґрунтовувати позицію
- виявляти ініціативу
- творити
- уміння вирішувати проблеми, оцінювати ризики та приймати рішення
- уміння конструктивно керувати емоціями
- застосовувати емоційний інтелект
- здатність співпрацювати в команді.

У рамках запровадження компетентнісного підходу буде створено нову систему вимірювання й оцінювання результатів навчання. Зокрема буде змінено зміст зовнішнього незалежного оцінювання.

Педагогіка партнерства. В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини.

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками. «Якщо вчитель став другом дитини, якщо ця дружба осяяна благородним захопленням,

поривом до чогось світлого, розумного, у серці дитини ніколи не з'явиться зло», – писав Василь Сухомлинський.

НУШ працюватиме на засадах “педагогіки партнерства”. Основні принципи цього ідходу: В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об’єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими однодумцями, рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за результат. Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини. Нова школа допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей.

Будуть широко застосовуватися методи викладання, засновані на співпраці (ігри, проекти – соціальні, дослідницькі, експерименти, групові завдання тощо). Учні залучатимуться до спільної діяльності, що сприятиме їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду. Буде змінено підходи до оцінювання результатів навчання. Оцінки слугуватимуть для аналізу індивідуального прогресу і плануванню індивідуального темпу навчання, а не ранжуванню учнів.

Умотивований учитель. “Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний вчитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає”.

Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність. Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління освітнім процесом, психологію групової динаміки тощо. У зв’язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Збільшиться кількість моделей підготовки вчителя. Форми підвищення кваліфікації буде диверсифіковано: курси при ІІПО, семінари, вебінари, онлайн-курси, конференції, самоосвіта (визнання сертифікатів).

Орієнтація на учня. НУШ буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму. «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини.

Школа враховуватиме здібності, потреби та інтереси кожної дитини. Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня.

Освітню діяльність буде організовано з урахуванням навичок ХХІ століття відповідно до індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів: від комунікативних типів завдань (знайти спільну мову з друзями, учителями, однокласниками, батьками, незнайомими людьми) до творчих (креативно-інноваційних).

У навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей. Для цього запроваджується двоциклова організація освітнього процесу на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти. Дітей навчатимуть справлятися зі стресом та напругою. Педагогічні задачі вирішуватимуться в атмосфері психологічного комфорту та підтримки.

Виховання на загальнолюдських цінностях. Найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей. НУШ буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством.

Виховний процес буде невід'ємною складовою всього освітнього процесу і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). Нова школа буде плекати українську ідентичність.

У НУШ будуть виявляти індивідуальні нахили та здібності кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації. У цій справі школа буде тісно співпрацювати з позашкільними закладами освіти. Допомогати формувати оптимальну траєкторію розвитку кожної дитини будуть висококваліфіковані психологи та соціальні педагоги. Відносини між учнями, батьками, вчителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу буде побудовано на взаємній повазі та діалозі.

Автономія школи і якість освіти. Вільну людину може сформувати лише вільна особистість. Нинішня школа скута кайданами бюрократії та надмірного контролю. Нова школа матиме широку автономію. В умовах децентралізації на державному рівні управління будуть визначатися стандарти освіти та забезпечення моніторингу якості освіти. За дотримання цих стандартів буде відповідати окремий центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти із залученням громадськості. Натомість безпосереднє управління школами буде здійснюватися на місцевому рівні. Зросте вплив місцевих громад на формування локальної освітньої політики, з урахуванням місцевих культурних особливостей та особливостей ринку праці, на основі державної освітньої політики.

Адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти. Школи зможуть самостійно формувати

освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу.

Сучасне освітнє середовище. Вільному розвитку сприяє творче середовище. Таке середовище буде організовано в Новій українській школі. Зміні підлягають фізичне просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання.

У школі зросте частка проектної, командної, групової діяльності у педагогічному процесі. Відповідно буде урізноманітнено варіанти організації навчального простору в класі. Крім класичних варіантів, буде використано новітні, наприклад, мобільні робочі місця, які легко трансформувати для групової роботи. Виділятимуться окремі приміщення з відкритим освітнім простором. Планування і дизайн освітнього простору школи буде спрямований на розвиток дитини і мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежуватиметься питаннями ергономіки. Організація нового освітнього середовища потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення лабораторної бази для вивчення предметів природничо-математичного циклу.

Освітній простір НУШ не обмежуватиметься будівлею школи. Розвиватиметься інфраструктура для забезпечення різних форм навчання учнів, учителів, батьків і керівників навчальних закладів. Формуванню навичок наукової діяльності та винахідництва слугуватимуть сучасні лабораторії, а також програми доступу дітей до наукових музеїв, обсерваторій, відкритих навчальних курсів та інших ресурсів. Кожна школа матиме у своїй структурі сучасну бібліотеку, яка стане ресурсним осередком і експериментальним майданчиком для учнів і вчителів, забезпечить вільний доступ до якісних електронних підручників, енциклопедій, бібліотек, лабораторій.

У НУШ буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей буде запроваджено індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання.

Література :

1. <http://osypenkivska.gromada.org.ua/nova-ukrainska-shkola-16-28-53-01-02-2018/>
2. <https://school5.if.ua/navchalno-metodychnyj-posibnyk-poradnyk-dlya-vchytelya/>

ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЛЬЩІ

Батраченко Діна Володимирівна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Інклюзивна (англ.inclusive – «той , що включає в себе») освіта – це така модель навчання, де діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися спільно з іншими учнями в одній школі, одному класі. Завдання інклюзивної школи полягає у створенні умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами серед інших однолітків та формуванні толерантного відношення батьків, вчителів та учнів до дітей з обмеженими можливостями.

Сьогодні інклюзивне навчання в Україні досить швидко розповсюджується на школи, дитячі навчальні заклади, заклади вищої освіти. Досвід організації та впровадження інклюзивної форми навчання в Польщі буде корисним для України.

Сучасне інклюзивне навчання у Польщі спирається на міжнародні правові акти Конвенції ООН «Про права дитини», вона ґрунтується на визнанні прав усіх дітей, на пріоритеті загальнолюдських цінностей і гармонійному розвитку особистості, недискримінації дитини - інваліда за будь-якими ознаками. Так, у ст. 23 Конвенції вказано, що «неповносправна в розумовому або фізичному відношенні дитина має вести повноцінне й достойне життя в нормальних умовах, що сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства... Дитина-інвалід має право на особливий догляд, освіту, допомогу в тому щоб мати повноцінне і гідне життя в умовах, що забезпечують максимальну самостійність і соціальну інтеграцію». Про освітні права дітей зазначено також в статті 28, де наголошено, що «держави визнають право дитини на освіту, з метою поступової реалізації цього права на основі надання рівних можливостей вони повинні: забезпечити обов'язковою, доступною, безплатною освітою для всіх дітей, сприяти здобуттю середньої освіти в різних формах, у тому числі загальноосвітнє і професійне навчання; зробити їх можливими і доступними для кожної дитини, а також розробити відповідні заходи»

У Всесвітній декларації «Освіта для всіх» (1990 р.) вказано, що освіта для всіх означає гарантію всім дітям їхнього права на доступ до якісної базової освіти. Зокрема, Правило 6 «Освіта» засвідчує, що держави мають визнавати принципи певних можливостей в галузі початкової , середньої та вищої освіти для дітей, молоді та дорослих, що мають інвалідність в інтегрованих структурах. Освіта інвалідів має бути невід'ємною частиною загальної освіти»

У Стандартних правилах ООН щодо «зрівняння можливостей інвалідів (1993 р.) закликають усі держави зробити освіту осіб з особливими освітніми потребами невід'ємною частиною освітньої системи.

Саламанська декларація (1994 р.) закликає уряди всіх країн затвердити на законодавчому рівні принцип інклюзивної освіти і приймати до

загальноосвітніх шкіл усіх дітей, якщо немає виняткових випадків, які роблять це неможливим.

Дакарська Декларація (2000 р.) зазначає що цілі освіти тисячоліття – переконання, що всі діти матимуть доступ до обов'язкової освіти до 2015 р., тому, інклюзивна освіта, унаслідок світових процесів демократизації та гуманізації європейського освітнього простору, стала невід'ємною рисою навчального процесу в багатьох країнах світу. У Польщі інклюзивне навчання розвинене на досить високому рівні.

Право вчителів на роботу в інклюзивній освіті в цій країні регулюється «Законом про освіту», а також відповідними законодавчими актами, які встановлюють вимоги до кваліфікації вчителів, а також організацію навчання для учнів з особливими освітніми потребами. Система інклюзивної освіти в Польщі включає навчальні заклади первинної, вторинної, середньої, професійно-технічної і вищої освіти. Його мета полягає в тому, щоб створити без бар'єрне середовище в освіті та навчання людей з обмеженими можливостями. Цей комплекс заходів включає в себе як технічне обладнання, навчальних закладів та розвитку спеціальних навчальних курсів для вчителів та інших студентів, розвивати свою взаємодію з людьми з особливими освітніми потребами. Крім того вимагає спеціальних програм, спрямованих на полегшення адаптації дітей з особливими освітніми потребами у навчальному закладі. На основі цієї концепції, Міністерство освіти Польщі почало готувати постанови і норми, що захищає ідею включення. В цій державі існує два поняття: інклюзивне навчання і навчання інтеграційне. Якщо йдеться про власне інклюзивну освіту, то дитина з різними освітніми потребами просто йде у будь – яку загальноосвітню школу в своєму районі і отримує всі умови для навчання. За цією ідеєю у школах є належна опіка та умови для таких дітей. Натомість інтеграційна модель передбачає наявність класів із меншою кількістю учнів, де поруч навчаються діти з особливими освітніми потребами та здорові діти. Це може бути загальноосвітня школа, а в ній один інтегрований клас. Інтеграційних шкіл є доволі багато. У такому класі може навчатися, приблизно, до 20 дітей, з них 3-4 мають особливі освітні потреби. Враховуючи те, що є різні категорії дітей з різними відхиленнями, це можуть бути затримка психічного розвитку, певні вади мовлення, зору, порушення опорно - рухової системи, потрібна допомога в персоналі. Тобто спеціальні помічники вчителя, які допомагають учителям переміщувати дітей на візках при здійсненні ними щоденних потреб. Робота допоміжного педагога – це також співпраця з основним вчителем та з батьками. Спеціальний педагог працюючи у такому класі повинен пізнати весь клас: чим цікавляться інші діти, які можуть бути спільні інтереси. Гарним прикладом впровадження неперервної інклюзивної освіти в Польщі є місто Гнєзно. Освітня система побудована таким чином, що від самого народження дитина з особливими потребами включена в систему навчання і виховання поряд зі здоровими людьми. Існують заклади, які працюють в різних напрямках. Загальним для цих осередків є специфічна побудова приміщень: вхід обладнаний пандусами для дітей з порушеннями

опорно-рухового апарату, які використовують під час пересування інвалідний візок, милиці, тростинки чи інші засоби; широкі двері та бильця спрощують пересування; також передбачено окремі туалетні кімнати для дітей з особливими потребами. В лекційних та ігрових кімнатах парти та меблі розташовані таким чином, щоб дітям і координатору було зручно сприймати навчальний матеріал та пересуватися. Наявні терапевтичні та реабілітаційні кімнати для занять фізкультурою та лікувальних вправ. Учні з інтеграційних класів беруть активну участь у житті школи: конкурсах, змаганнях, подорожах та відпочинку. Кожна установа має психолога, логопеда, реабілітолога та методиста. Вчителі, крім основної спеціальності, отримують додаткову освіту у вищих навчальних закладах.

Слід зауважити, що польське законодавство залишило вибір школи за батьками. Ніхто не може примусити віддати дитину до спеціальної або інтеграційної школи. Все залежить від того, як дитина буде себе почувати в тому чи іншому навчальному закладі. Однак для того щоб віддати дитину з особливими освітніми потребами в ту чи іншу школу, необхідно отримати довідку, де вказано ступінь потреби, рекомендації щодо навчання та учбового закладу. У Польщі це називається *orzeczenie o niepełnosprawności*. До речі, в цій країні немає жодних проблем із називанням неповносправності саме цим словом. Суспільство не вважає цей термін некоректним. Таку довідку видають спеціальні педагогічно – психологічні консультативні центри, де спеціалісти обстежують дитину та роблять свій висновок. Загалом неповносправність поділяється на легку, в міру значну та глибоку. Довідка видається на підставі багатьох чинників і видається до 18-го року життя. У ній вказано всі психологічні та фізичні можливості, а також особливості дитини. Відомо, що батьки можуть не надавати цю довідку директору школи, коли влаштовують дитину на навчання. Більше того, якщо учитель помітив, що учень має певні труднощі, ніхто не може примусити батьків провести таку діагностику. Тому у батьків є вибір: якщо дитина має легку непрацездатність, вона може піти навчатися до школи загальної, інтеграційної чи спеціальною. З глибшою неповносправністю тяж є вибір. Але слід враховувати, що не в усіх школах є можливості для навчання дітей зі спеціальними освітніми потребами. До того ж усі учні загальної, інтеграційної чи спеціальної (йдеться про дітей з легкою неповносправністю) реалізують ту саму програму, складають ті самі экзамени. У Польщі ситуація з інтеграційними класами є задовільною, але все ж шкіл не вистачає. За даними сайту відділу освіти міста Варшава, в столиці близько 120 закладів середньої освіти (початкова школа, гімназія, ліцей, технікум) з інтеграційними відділеннями. Іноземці, що перебувають легально в Польщі, мають такий самий доступ до інклюзивної освіти, як і поляки. Навчання в державних учбових закладах є безкоштовним. Інклюзивне навчання в загальноосвітніх закладах – альтернативне навчання спеціалізованих закладах і має ряд переваг. Перше і саме головне – дитина вчиться життєдіяльності в суспільстві здорових людей, у неї формується направленість до нормального, повноцінного життя і тут головне в тісному співробітництві з сім'єю,

сформувати у дитини сприйняття своєї хвороби не як обтяжливої обставини, а як певного образу життя.

Отже, на сьогодні в республіці Польща інклюзивне навчання розвинене на досить високому рівні. Діти з особливими потребами мають змогу навчатись та виховуватись в закладах за власним бажанням. Держава гарантує батькам вільний вибір навчального закладу. Педагогічний персонал у закладах має спеціальну підготовку. На допомогу вчителю законодавство визначило наявність помічника вчителя, які допомагають у навчанні та у здійсненні щоденних потреб. В організації інклюзивного навчання в Польщі є багато корисного досвіду, який варто застосувати в Україні.

Література:

1. Основи спеціальної та інклюзивної освіти: навчальний посібник/ за загальною редакцією проф. Ю.Д. Бойчука. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2018.- 338 с.
2. Szumski G., Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych, PVN, Warszawa 2006.
3. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Польщі//Наш вибір.- 2017 р.- 21 липня.

**ТЯЖКІ МОВЛЕННЄВІ ПОРУШЕННЯ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ
МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНИХ ГРУПАХ
ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Бережна Вікторія Сергіївна

*студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Міжособистісна взаємодія та спілкування з однолітками – необхідна умова психічного розвитку дитини. Спілкування з однолітками відіграє найважливішу роль в житті дошкільника. Воно є умовою формування громадських якостей особистості дитини, проявом і початком розвитку колективних взаємин дітей. Міжособистісні відносини виникають і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці, оскільки з самого народження дитина живе серед людей і неминуче вступає з ними в контакт. Цим визначається необхідність фахового спостереження за перебігом процесу формування міжособистісної взаємодії в умовах нормо-типового розвитку та мовленнєвих порушень, які істотно ускладнюють процес формування міжособистісних стосунків в інклюзивній групі (І. Ю. Левченко, І. С. Марченко, Г. Х. Юсупова).

Проблема становлення міжособистісної взаємодії досліджувалась Т. Антоною, Л. Виготським, М. Єлагіною, Я. Коломінським, Н. Коротковою, Г. Костюком, М. Лісіною, С. Максименком, В. Мухіною, Р. Павелків, А. Рояк та ін. Дослідження М. Боришевського, О. Венгера, Д. Ельконіна, А. Рузької спрямовувались на вивчення процесу міжособистісного спілкування та

взаємодії дітей. Зокрема, В. Куніцина розглядає міжособистісну взаємодію як інструментально-технологічну сторону спілкування; взаємні дії учасників спілкування, спрямовані на співвіднесення цілей кожної зі сторін і організацію їхнього досягнення в процесі спілкування [3; 4].

Американські соціальні психологи Дж. Тібо і Г. Келлі обґрунтували модель діадичної взаємодії (взаємодія в діаді), сутність якої зводиться до того, що будь-які міжособистісні взаємини є взаємодією, реальним обміном поведінковими реакціями в межах певної ситуації.

Аналіз спеціальних психолого-педагогічних досліджень проблеми міжособистісних відносин дітей з мовленнєвими порушеннями дозволяє говорити про серйозні труднощі в міжособистісній взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовлення дошкільного віку (І. Кривов'яз, О. Павлова, О. Слинко, Л. Соловйова). При цьому домінуючим напрямом досліджень є вивчення міжособистісного спілкування в різних видах діяльності (О. Алмазова, Ю. Гаркуша, О. Грибова, Б. Гріншпун, О. Ковилова, В. Коржевiна, І. Мартиненко, Л. Соловйова, М. Шеремет).

Незважаючи на наявні наукові розвідки, присвячені проблемі впливу порушень мовленнєвого розвитку на міжособистісне спілкування, питання міжособистісної взаємодії дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку в інклюзивних групах широкого висвітлення в фаховій літературі не набули, що й обумовило вибір теми наукової розвідки.

Мета наукових тез – виявити вплив тяжких мовленнєвих порушень на процес міжособистісної взаємодії дітей з нормо-типовим розвитком та логопатів в інклюзивній групі.

Вирішальним фактором розвитку продуктивних взаємин дитини з однолітками є її успішність у спільній діяльності: ігровій або трудовій (Я. Коломінський, В. Мухіна, Т. Рєпіна, А. Рояк, Т. Сенько та ін.). У дітей-дошкільників з порушеннями мовлення ігрова діяльність відстає у розвитку (В. Кондратенко, С. Конопляста, І. Марченко). Психологічні дослідження гри дітей з тяжкими порушеннями мовлення 4 – 5 років, проведені О. Усановою, свідчать що в іграх найчастіше спостерігається ситуаційне маніпулювання іграшками і предметами; у самостійній грі дошкільник майже не застосовує предметів в ігровому розумінні [4].

Порівняльний аналіз ігрової діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення і дітей з нормо-типовим розвитком (за даними Ф. Фрадкіної, С. Новоселової) свідчить, що рівень гри дошкільників 4 – 6 років за змістом і способом дії з іграшками подібний до того, який властивий дітям із нормальним розвитком більш раннього віку.

Суттєвими негативними чинниками, що впливають на ігрову діяльність дітей з порушенням мовлення є недоліки мовленнєвого розвитку, зокрема у недосконалої звуковимова, збіднений словниковий запас, порушення граматичного мовленнєвого складу, а також зміна темпу мовлення. С. Конопляста наголошує, що діти зі складними формами функціональних дислалій, ринолаліями і дизартріями, як правило, не можуть повноцінно увійти

у гру у зв'язку із неправильною звуковимовою, невмінням висловити власні думки, переживанням видатися смішними, хоча правила і зміст гри їм зрозумілі й доступні [1].

Вищеозначене суттєво ускладнює процес міжособистісної взаємодії дітей з нормо-типовим розвитком та порушеннями мовлення в ході ігрової діяльності.

Спеціальне дослідження міжособистісних відносин дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку старшого дошкільного віку, проведене О. Слинко, показало, що стан мовленнєвого розвитку є найважливішим чинником установаження міжособистісних відносин, а тяжке порушення мовлення впливає на соціометричний статус дитини в групі. Автор відзначає, що серед дошкільників, що займають високе положення в системі міжособистісних відносин, більше половини мають порівняно добре розвинуте мовлення й позитивні особистісні якості. Однак серед дошкільників, що займають несприятливе положення, є діти з позитивними якостями особистості, гарною поведінкою і водночас тяжкими порушеннями мовлення.

Діти з тяжким ступенем порушення мовлення найчастіше є ізольованими від групи однолітків, не беруть участь в іграх. Вони або замикаються в собі, або демонструють негативізм, чим ще більше відштовхують від себе своїх однолітків.

Характеризуючи труднощі в міжособистісному спілкуванні дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення та з нормальним мовленнєвим розвитком І. Мартиненко виділяє наступні риси: дитина прагне до однолітка, але її не приймають у гру; дитина прагне до однолітків, і вони грають із нею, але їхнє спілкування носить формальний характер; дитина іде від однолітків, але вони налаштовані до неї доброзичливо; дитина іде від однолітків, і вони уникають контакту з нею [2].

Отже, більшість дослідників труднощі в міжособистісних стосунках дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення пов'язують із мовленнєвим недорозвиненням, і відповідно - труднощами реалізації мовленнєвого спілкування. Однак, недостатні можливості в організації й реалізації спільної діяльності, у розумінні й вираженні емоцій, незрілість особистісних мотивів і соціальних потреб свідчать про комплексну несформованість передумов до формування міжособистісної комунікації й розвитку міжособистісної взаємодії у цієї категорії дітей.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми із тяжкими мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивної групи повинна будуватися з урахуванням описаних труднощів і включати окремі напрями розвитку тих умінь і навичок, які забезпечують повноцінну міжособистісну взаємодію в дитячому віці й успішну соціалізацію надалі. Корекційні впливи, відповідно, повинні бути здійснюватися вчителем-логопедом, практичним психологом, вихователем та асистентом вихователя і спрямовуватись на корекцію мовленнєвих порушень, формування ігрових, комунікативних умінь, довільності поведінки, розвиток емоційної сфери та емпатії.

Література

1. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посібник / С. Ю. Конопляста. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
2. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком / І. В. Мартиненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 24. – С. 320 – 324.
3. Межличностные отношения ребенка от рождения до семи лет / Под ред. Е.О. Смирновой. – М.; Воронеж, 2001. – С. 180 – 203.
4. Слинько О.А. К изучению проблемы межличностных отношений дошкольников с нарушениями речи // Дефектология. – 1992. - № 1. – С. 62 – 67.

З ІСТОРІЇ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

Білик Карина Володимирівна
магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Діти з порушенням розвитку з давніх часів привертали увагу представників різних галузей, таких як, філософи, лікарі, педагоги. Особливості дитини з порушенням розвитку, які впливають на процес її становлення як особистості, були об'єктом вивчення ще на ранніх етапах суспільного розвитку та знайшли відображення в різних законодавчих актах.

Організацію спеціального навчання дітей з психофізичними порушеннями започатковано у XVIII ст. Рівень медичних і філософських знань у цей період дав можливість з наукових позицій підійти до розуміння процесів розвитку дітей з психофізичними вадами. Їх виокремлено з загальну групу душевнохворих; зроблено спробу класифікації фізіологічних і соціальних причин їхніх дефектів; започатковано практику навчання суспільно корисної праці; виявлено причини залежності німоти від глухоти, зроблено спроби диференціювати порушення слуху (глухі, туговухі), відокремити глухонімих дітей від тих, якічують, але не розмовляють (алалія, афазія).

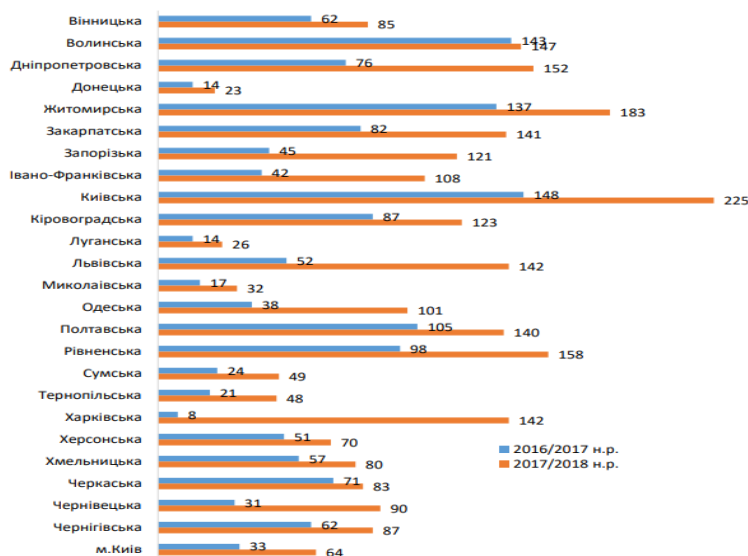
В Україні перші офіційні документи про опіку дітей з психофізичними порушеннями датують X ст., коли указом від 996 київський князь Володимир Святославич зобов'язав Церкву дбати про них. В XI ст. при Києво-Печерській лаврі на кошти від княжих прибутків, що передавалися Церкві і монастирям, відкрито притулок для сиріт, хворих та дітей з фізичними вадами, де їх не лише опікували, а й навчали грамоті, живопису, різним ремеслам тощо. У 15–16 ст. поширилися т. зв. богадільні-шпитальні. Від 2-ї пол. 18 ст. у кожній губернії Рос. імперії засновано прикази суспільної опіки, яким доручали нагляд за

сирітськими будинками, шпиталями, будинками для невиліковно хворих і божевільних.

Перший спеціальний заклад для розумово відсталих дітей, який називався «Школа у ворот больницы» відкрив у 1834 проф. П. Бутковський при Харківській психіатричній лікарні. У II пол. XIX ст. в Україні сформувалася мережа училищ для сліпих: у Львові (1848), Києві (1884), Кам'янці-Подільському (1885), Харкові, Одесі (обидва – 1887), Чернігові (1892) та глухих дітей: в Одесі (1843), Харкові (1869), с. Тіге Таврій. губ. (нині с. Кочубеївка Високопіль. р-ну Херсон. обл., 1885) і с. Вормс Херсон. губ. (нині с. Виноградне Березів. р-ну Одес. обл., 1887). Масове навчання стало можливим наприкінці XIX – на поч. XX ст. Саме в цей час Дефектологія сформувалася як окрема галузь у системі педагогічних наук. 1904 в Києві проф. І. Сікорський заснував Лікувально-педагогічний інститут для розумово відсталих дітей. В 1911 році в Харкові відкрито перший допоміжний клас для розумово відсталих при Пушкінському міському училищі, а від 1915 року подібні класи почали створювати при початкових училищах. Нещодавно в Україні існувала диференційна система спеціальних навчально-виховних закладів восьми типів (бл. 400 шкіл-інтернатів, у яких навч. понад 60 тис. дітей). При загальноосвітніх закладах відкрито спеціальні групи для здобуття бажаного рівня освіти і професійної підготовки. Функціонувало 180 спеціальних дошкільних закладів та 1400 спец. груп при дитячих садках звичайного типу, де перебувають понад 75 тис. дітей різних нозологій захворювання.

Сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які навчаються у загальноосвітніх школах з інклюзивними класами. Статистичні дані свідчать, що в період 2017/2018 н. р. кількість учнів в інклюзивних класах збільшилася майже на 72% (з 4 180 до 7 179 осіб). За той же період кількість шкіл з інклюзивним навчанням зросла майже на 73% зросла – з 1 518 до 2 620 закладів.

Динаміка збільшення кількості шкіл, які мають інклюзивні класи (2016/2017–2017/2018 н. р.), регіональний розріз)



Література:

1. Енциклопедія сучасної України [Електронний ресурс].- Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=23856.
2. Освіта України мовою цифр: статистичні дані напередодні реформ [Електронний ресурс].- Режим доступу: <https://vseosvita.ua/news/osvita-ukraini-movou-cifr-statisticni-dani-naperedodni-reform-2290.html>.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Бойчук Юрій Дмитрович

*Доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Мірошніченко Ольга Миколаївна

*кандидат педагогічних наук
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

У відповідності із Законом України «Про освіту» (2018) здоров'я школярів віднесено до пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти. Але багаточисельні дослідження останніх років свідчать, що близько 25 – 30 % дітей, які приходять до першого класу мають ті чи інші відхилення в здоров'ї. За період навчання у школі кількість здорових дітей зменшується в 4 рази, кількість дітей з порушеннями опорно-рухового апарату збільшується з 1,9 до 16,8 %. Одна з найбільш частих патологій у школярів – порушення гостроти зору складає до 30 – 40 %. 80 % школярів страждають від гіподинамії.

Здоров'я дитини, її соціально-психологічна адаптація, нормальний ріст і розвиток багато в чому визначається середовищем, де вона живе. Для дитини від 6 до 17 років таким середовищем є система освіти, оскільки дитина в закладах освіти проводить 70 % свого часу.

Доведено, що на здоров'я дитини впливає цілий комплекс шкільних чинників ризику (ранжовані залежно від сили впливу), а саме: стресова тактика педагогічних впливів, яка викликає у школяра постійні мікростреси; стрес обмеженого часу (один з найбільш важких стресів, який накопичується впродовж 2-х тижнів, а школярі у такому стані живуть роками); невідповідність технологій і методик навчання віковим особливостям школярів; інтенсифікація і нераціональна організація навчального процесу; відсутність системної комплексної роботи з формування цінності здоров'я і здорового способу життя; низька кваліфікація педагогів у питаннях вікової фізіології і патології, охорони здоров'я школярів [1].

Можна назвати також і додаткові шкільні чинники ризику, а саме: невідповідність умов навчання санітарно-гігієнічним вимогам; зниження рівня медичного контролю за станом здоров'я школярів; незадовільна організація харчування; відсутність в багатьох школах спортивних залів і кваліфікованих

учителів фізичної культури; низька культура сім'ї школяра в питаннях охорони і зміцнення здоров'я.

Сила впливу шкільних чинників, ризиків, визначається тим, що вони діють комплексно і системно, тривало і неперервно – впродовж 9 – 12 років щоденно, і тому, навіть, у випадку мінімального впливу кожного з чинників їх сумарний вплив достатньо значущий.

Особливої актуальності набуває проблема здоров'язбереження школярів в умовах навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я [1].

Інклюзивне навчання і виховання – закономірний процес розвитку системи освіти в будь-якій країні світу. В цей процес залучена також і Україна.

Зміна підходів до навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я (далі – дітей з ОМЗ) спрямована на формування і розвиток соціально-активної особистості, яка володіє навичками соціально-адаптивної поведінки. Реалізація цього завдання покладена на інклюзивну освіту як стратегічний напрям у забезпеченні необхідних умов, що дають особам з інвалідністю рівні можливості участі в повноцінному соціальному житті на одному рівні з іншими групами населення [2].

Інклюзивне навчання є логічним продовженням ідей інтегративного навчання, яке є попередником інклюзії в ідеологічному, хронологічному та технологічному аспектах.

Інтеграція передбачає навчання дітей з ОМЗ в системі загальної освіти, оскільки до цього етапу діти даної категорії навчалися тільки в системі спеціальної (корекційної освіти). При цьому важливо відмітити, що знаходячись в системі загальної освіти, діти з ОМЗ повинні в повній мірі оволодіти програмою загальноосвітньої школи.

Інклюзивна освіта – не форма, а нова освіта зі своєю філософією, освіта, яка дає нові можливості та вільний вибір. В основі практики інклюзивного навчання і виховання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, відповідно навчання і виховання мають бути так організовані, щоб задовольнити потреби кожної дитини з ОМЗ. Інклюзивна освіта робить акцент на персоналізації процесу навчання, розробці індивідуальної траєкторії навчання [3].

Основна відмінність процесів інтеграції й інклюзії полягає в тому, що при інклюзії у всіх учасників освітнього процесу змінюється ставлення до дітей з ОМЗ, а ідеологія освіти змінюється в бік збільшення гармонізації навчального процесу та піднесення виховної і соціальної спрямованості навчання.

Інклюзивна освіта містить ресурси, які спрямовані на стимуляцію рівних прав усіх школярів і їх участі в усіх аспектах життя колективу.

Інклюзивна освіта передбачає цілий комплекс серйозних змін в ціннісних настановах, розуміння ролі вчителя, батьків, школяра з ОМЗ. У зв'язку з цим виникають труднощі, які обумовлені наступними причинами: недостатня нормативно-правова база інклюзивної освіти; відсутність механізму реалізації спеціальних освітніх умов для навчання дітей з ОМЗ у закладах загальної освіти; професійна і психологічна неготовність педагогів до роботи з дітьми з

ОМЗ (несформованість інклюзивної компетентності); відсутність навчально-методичного забезпечення (забезпечення спеціальними програмами, підручниками, методичними матеріалами); психологічні бар'єри, пов'язані з громадською думкою (ставлення до осіб з інвалідністю здорових дітей та їхніх батьків); неадаптованість архітектурного середовища і матеріально-технічної бази закладів загальної освіти для навчання дітей з ОМЗ.

У зв'язку з вищезазначеною проблемою руйнівного впливу шкільних чинників на здоров'я школярів, важливою проблемою в реалізації завдань інклюзивної освіти є забезпечення здоров'язбереження школярів з ОМЗ в умовах закладів загальної середньої освіти.

Тільки завдяки комплексному підходу можуть бути вирішені завдання формування, збереження і зміцнення здоров'я школярів з ОМЗ. Здоров'язбереження в даному випадку має виступати як одне з провідних завдань освітнього процесу. Це має бути освітній процес медико-гігієнічного спрямування (здійснюється у тісній взаємодії педагога, медичного працівника й учня), а також, безумовно, фізкультурно-оздоровчого (віддається пріоритет заняттям фізкультурного спрямування, що реалізується на уроках фізичної культури, а також у позаурочний час – на заняттях в спортивних гуртках і секціях); екологічного (створення гармонічних взаємин з природою) [3; 5].

Особлива увага при навчання дітей з ОМЗ має приділятися реалізації здоров'язбережувальних освітніх технологій. Здоров'язбережувальні освітні технології – це багато добре відомих більшості педагогів психолого-педагогічних прийомів і методів роботи, педагогічних технологій спрямованих на збереження і зміцнення здоров'я дітей, експертиза й аналіз кожним педагогом своєї власної педагогічної діяльності з точки зору впливу на здоров'я дітей.

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій забезпечити школяру можливість зберегти здоров'я за період навчання у школі, сформувати у нього необхідні знання, вміння і навички зі здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті. З позицій педагогіки здоров'я у школі треба не тільки створити здоров'язбережувальне освітнє середовище, але і сформувати в учнів здоров'язбережувальну компетентність, яка передбачає інтеріоризацію цінностей здоров'я і здорового способу життя.

На наш погляд, при грамотному включенні дитини з ОМЗ в масову школу, забезпечення закладу необхідними фахівцями і відповідними умовами ми можемо говорити про успішну реалізацію здоров'язбережувальних технологій. Безумовно, для цього масовій школі треба змінити структуру процесу навчання.

Усі педагогічні прийоми і підходи, необхідні для навчання дітей з ОМЗ в умовах інклюзивного навчання і формування базових компетенцій, можна поділити на три групи: 1) фронтальні; 2) групові; 3) індивідуальні.

До першої групи можна віднести наступні заходи: контроль за розкладом; контроль труднощів уроку у відповідності з навчальними можливостями школярів з ОМЗ; різноманіття видів навчальної діяльності (для зняття

монотонності); профілактика втоми через уведення фізкультхвилинок, валеопауз для зняття втоми і підвищення розумової працездатності; створення сприятливого психоемоційного мікроклімату в класі.

До другої групи педагогічних прийомів і методів можна віднести диференціацію способів подання навчальної інформації, навчальних завдань і методів контролю відповідно з домінуючою мотивацією, особливостями сприйняття, функціональною асиметрією головного мозку, типом мислення, силою і рухливістю нервових процесів, рівнем здоров'я школярів.

До третьої групи можна віднести: диференцію труднощів завдання залежно від навчальних можливостей учнів з ОМЗ; індивідуалізацію домашнього завдання; вироблення вчителем стратегії індивідуальної взаємодії з учнем з ОМЗ.

Важливою умовою реалізації вказаних підходів є наявність в штаті навчального закладу: вчителя-дефектолога, психолога, вчителя-реабілітолога, логопеда, тьютора.

Потреба в руховій активності може бути забезпечена за рахунок фізкультхвилинок, зміни видів діяльності на уроці позакласних спортивно-оздоровчих заходів, робота різноманітних шкільних спортивних секцій, обладнання спортивних майданчиків, заняття в басейні.

Тренування функціональних можливостей організму школярів з ОМЗ можна здійснювати за рахунок проведення дихальної гімнастики, самомасажу, пальчикової гімнастики на уроці, активного відпочинку, проведення загартовувальних процедур.

Режим праці і відпочинку для школяра з ОМЗ повинен встановлюватися відповідно до індивідуальної динаміки розумової працездатності (біоритмологічних особливостей функціонування організму). Необхідною є раціональна розробка структури уроку, зниження кількості домашніх завдань, виключення завдань на вихідні дні, раціональна організація режиму дня поза школою.

Зниження нервово-психічного напруження, тривожності можна досягти шляхом поліпшення емоційного фону уроку, проведення музичних перерв після 3-го уроку, що передбачають довільну рухову активність школярів. Це сприяє не тільки зняттю напруженості від статичної пози під час занять, але й емоційному розвантаженню.

Оптимальні умови організації навчально-виховного процесу, провітрювання приміщень, контроль постави учнів, вправи для очей, озеленення класних кімнат, фізіологічний підхід до проведення уроків фізкультури (зокрема проведення занять в ігровій формі), озброєння учнів знаннями про вплив рухів на здоров'я, формування елементарних умінь самодіагностики стану власного здоров'я. Невідповідність біологічного (психічного) віку паспортному можна знизити за рахунок занять з корекції і розвитку уваги, пам'яті, мислення, тощо.

На завершення слід відмітити, що до моменту масового впровадження інклюзивної форми навчання необхідно відпрацювати технології

здоров'язбереження, психолого-педагогічного і корекційно-реабілітаційного супроводу школярів з ОМЗ, підготувати фахівців та обладнати школи. Але завжди треба пам'ятати, що дитина буде здоровою тільки в тому випадку, коли освітнє середовище відповідає її віковим, статевим і індивідуальним особливостям, коли формування здоров'я відбувається шляхом розширення внутрішніх можливостей організму, а здоров'язбережувальні технології дозволяють їх виявити і розвинути.

Література

1. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Микитюк О.М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я: монографія Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; видавець І.С. Іванченко, 2015. 140 с.
2. Бойчук Ю.Д., Васильєва К.І., Голуб Н.М. та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. посіб. Харків : ХАНО, Вид-во «Точка», 2014. 292 с.
3. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С. Методичні рекомендації щодо організації та змісту діяльності вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2013. 24 с.
4. Бойчук Ю.Д., Васильєва К.І., Галій А.І. та ін. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. 338 с.
5. Бойчук Ю.Д., Бородіна О.С., Хребтова Н.П. Корекційно-розвивальна діяльність педагога в умовах реалізації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах // Теорія та практика здоров'язберігаючої діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: науково-методичні матеріали для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / За заг. ред. О.В. Гресь. – Харків, 2015. С. 6-12.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Бондар Віталій Іванович

*доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України,
професор кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Золотверх Владлена Віталіївна

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник,
доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди*

Як наголосив президент України Петро Порошенко у своїй промові до дня вчителя, реформа освіти – пріоритет, а її мета – створення нової школи, де

кожна дитина, у тому числі й діти з особливими освітніми потребами, відчуватимуть себе рівноправними членами громадянського суспільства.

Втім, незважаючи на те, що за останні 10 років в рамках проекту «Рівний доступ до якісної освіти» проведено певну роботу з розробки нормативно-правової бази інклюзивного навчання і приведення її у відповідність до міжнародних стандартів, у суспільстві ще не сформувалась єдина думка щодо вироблення єдиного підходу до розробки і впровадження психолого-педагогічних технологій і механізмів спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

Важливими умовами успішності інклюзивного навчання є :

- розробка нормативно-правової бази;
- належне фінансування;
- висока соціальна спрямованість суспільства, органів державного управління, регіональних громад, шкільної адміністрації стосовно формування політики змін у сфері освіти;
- наявність системи підготовки педагогічних кадрів;
- високий рівень готовності батьків дітей з особливостями розвитку до участі у навчально-виховному і корекційно-реабілітаційному процесі;

Уже перші результати дослідження засвідчують, що навчання цих дітей у загальноосвітньому закладі є складною, дискусійною, недостатньо вивченою проблемою та має як позитивні, так і негативні ознаки. Суспільство, вчителі загальноосвітньої школи, батьки дітей інклюзивних класів, громадські організації, вчені поділилися на два табори – тих, хто підтримує ідею включення дітей до загальноосвітнього простору і тих, хто виступає проти.

Звичайно добре, що діти з особливостями розвитку навчаються в тих же школах, що і їхні ровесники без порушень, що вони перебувають у класах разом з дітьми відповідної вікової категорії, живуть у родині та мають однакові права і обов'язки. Важливим є й те, що особистість дитини формується не в замкненому колі собі подібних дітей – глухий серед глухих, сліпий серед сліпих, розумово відсталий серед розумово відсталих, а в середовищі, що забезпечує вищий рівень комунікації, соціальної взаємодії, взаємодопомоги та відповідно вищий рівень соціалізації й адаптації в соціумі.

Водночас, дискусійним залишається питання чи готове суспільство прийняти дитину такою, якою вона є, чи готовий педагогічний колектив психологічно, морально, соціально, ментально створити в закладі таке середовище і такі умови, що забезпечать динамічний розвиток дитини, її активність, самостійність у доступних видах шкільної життєдіяльності.

Дійсно, при відповідних умовах в інклюзивних класах можуть навчатися учні, у яких фізична вада не пов'язана з органічними порушення центральної нервової системи.

Навчання цих дітей в загальноосвітньому закладі разом зі здоровими ровесниками приведе до позитивних змін якщо буде чітко прописаний механізм реалізації індивідуального, диференційованого і особистісно-орієнтованого

підходів до змісту, методів і форм навчання, що ефективно використовуються в системі спеціальної освіти на сучасному етапі.

Успішне включення дітей у загальноосвітній простір визначається й тим, як у процесі розробки моделі інклюзивного навчання враховується досвід українських вчених, які не тільки обґрунтовано довели значущість суспільної турботи про дітей з особливостями розвитку, а й здійснили вагомий внесок у вивчення природи, причин, сутності дефективності, в розробку теоретичних і методичних основ їхнього навчання і виховання.

На жаль, в процесі переходу до інклюзивного навчання спостерігається тенденція до необґрунтованого скорочення мережі всіх типів спеціальних шкіл, логопедичних пунктів, консультативних центрів. Обмежуються зміст і обсяг корекційної, реабілітаційної та соціальної підтримки дітей, що суперечить здоровому глузду. За найменших проблем, що спричиняють неуспішність дитини у навчанні, її переводять на індивідуальну форму навчання в домашніх умовах, що негативно позначається на формуванні навичок соціалізації та адаптації в соціумі. Втім, ми не заперечуємо можливість впровадження інклюзії, як однієї з важливих форм спільного навчання дітей окремих нозологій, але й не розглядаємо її як панацею від усіх проблем і труднощів, що виникають в системі спеціальної освіти.

На наше переконання альтернативною формою інклюзії може стати інтегроване навчання дітей з особливостями розвитку. Освітня інтеграція розглядається нами як складний, цілеспрямований процес навчання дітей з особливостями розвитку в системі диференційованих класів загальноосвітньої школи, як процес формування у них інтелектуальних якостей і способів діяльності, включення у різноманітні зв'язки і стосунки зі здоровими ровесниками та дотримання права на вибір доступної форми навчання з урахуванням їхніх потреб, інтересів та можливостей.

Перевага освітньої інтеграції полягає у тому, що:

1. В умовах інтегрованого навчання як і інклюзивного, діти отримують освіту у загальноосвітній школі за місцем проживання.

2. Навчаються за варіативними навчальними планами і програмами, які не тільки є доступними, а й забезпечують різний рівень освіти. Для одних – це повна середня, для інших – не повна середня, ще для інших – початкова освіта.

3. Навчальний процес здійснює кваліфікований вчитель – корекційний педагог, який досконало знає особливості психічного розвитку кожної дитини, враховує їх у навчальному процесі і, за необхідності, здійснює корекційне втручання не тільки на спеціальних заняттях, а й на кожному уроці.

4. Класи комплектуються за диференційованим принципом: від 5-6 дітей в одному класі до 12 в залежності від категорії дітей. Така наповнюваність класів дає змогу вчителю вчасно надати дитині індивідуальну допомогу, не порушуючи логіки проведення уроку.

5. В умовах інтегрованого навчання не виключається можливість проведення спільних занять з учнями обох груп. Спільними можуть бути уроки

з образотворчого мистецтва, співів, фізичного виховання, трудового навчання та різноманітні позакласні заходи.

Результати проведених досліджень дають підстави стверджувати, що інтегроване навчання є більш ефективним у суспільному вихованні цих дітей. Навіть простий елементарний аналіз умов, які сприяють розвитку дитини в інтегрованих класах показує, що така форма навчання потребує значно менших затрат і матеріальних ресурсів та зовсім іншого бачення мети і завдань, що ставляться перед новою школою.

Навчання дітей в інтегрованих класах за вже розробленими і затвердженими спеціальними стандартами, програмами і підручниками забезпечить більш високий рівень загальноосвітньої підготовки і готовності учнів до самостійного життя порівняно з інклюзивною формою. Отже, інтегроване навчання може стати провідною тенденцією сучасного етапу модернізації системи навчання дітей з особливостями розвитку, що не вступає в протиріччя з технологією інклюзивного навчання.

Таким чином, навчання дітей в інтегрованих класах, забезпечуючи право дитини на рівний доступ до освіти та вибір обсягу і форми її одержання, максимально враховує і високі вимоги суспільства до освіти учнів і потенційні можливості кожної дитини. А це є ключовим у підготовці цих дітей до самостійного життя і праці.

Література:

1. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В.І. Бондаря, В.М. Синьова. – К. : МП "Леся", 2011. – 528 с.

2. Синьов В.М. Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір / педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття, Матеріали міжнародної наукової конференції: К., 2005.- С. 175-180.

3. Синьов В.М., Шеремет М.К., Руденко Л.М., Шульженко Д.І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 7, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова.– Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. – Т.2. – С.323-344.

ПРОЦЕС ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

Бондар Марія Ігорівна

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана з постійно зростаючою кількістю дітей з особливими освітніми потребами. На сьогодні як в міжнародній термінології так і в Україні зокрема запропоновано використовувати для дітей із порушеннями термін «діти з особливими освітніми потребами», який стосується різних нозологій та порушень різного ступеня ураження. До них належить порушення слуху, зору, порушення

мовлення, порушення опорно-рухового апарату, розумова відсталість, затримка психічного розвитку.

Проблема навчання дітей з особливими потребами в Україні стоїть особливо гостро. Не дивлячись на те, що система спеціальної освіти в Україні досить розвинута, більшість дітей не мають змоги отримати спеціальну допомогу та задовольнити свої особливі навчальні потреби, оскільки більшість з них перебуває на домашньому навчанні або здобувають освіту в інтернаті, що значно гальмує і обмежує можливість отримати необхідні знання, вміння та навички, які б допомогли максимально розкрити увесь творчий потенціал цих «особливих» дітей.

Можливість навчання усіх дітей в умовах загальноосвітнього закладу досить давно стала об'єктом дослідження науковців. Її по-різному називали, по-різному трактували, проте «навчання для усіх» вивчається не перший рік. Останнє десятиліття такі вітчизняні науковці як В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко присвячують свої праці дослідженню проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм [6].

Вагомий внесок у розвиток спеціальних навчальних закладів, розбудову їх структури, створення методик діагностування психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В.Тарасун, М. Ярмаченка, які обґрунтували принципові положення особливостей розвитку психічних процесів у дітей різних вікових категорій, механізмів формування їх соціально-комунікативної активності.

Створення шкільної системи нового покоління неможливе без двох її складових інтегрованого та інклюзивного навчання.

Інтегроване навчання має на меті включення дитини з вадами психофізичного розвитку в процес навчання та виховання здорових дітей. Особливістю такого виду навчання є пристосування дитини з особливими освітніми потребами до вимог школи і певна обмеженість у розвитку «особливої дитини». Інклюзія ж має на меті створення умов прийнятних для виховання та навчання дітей як з нормою розвитку так і з особливими потребами.

Як відомо, навіть діти з одним спільним порушенням мають зовсім різні показники відсталості у розвитку. Тому це передбачає індивідуальний підхід та шляхи пошуку засобів оптимізації навчально-виховного процесу для кожної окремої дитини. Одним із основних завдань учителя є підтримка «особливої» дитини та віра у її сили, підтримка її прагнення до пізнавальної діяльності.

Метою корекційно-виховної програми для дітей з особливими освітніми потребами є розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів, забезпечення їх адаптації в суспільстві, формування позитивних рис особистості. Психологічна та соціально-педагогічна робота з «особливими» дітьми має на меті перш за все підготування таких дітей до самостійного життя.

Але разом із тим і надання для них лише умов для досягнення усіх цих завдань, але ніяк не виконання за них усього, чим їм потрібно оволодіти.

Навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами відбувається у процесі всієї навчально-виховної роботи школи, на тому навчальному матеріалі, який є сенсом навчання.

Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах, наголос робиться в першу чергу на розвитку сильних якостей і талантів учнів, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовленнєвому, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань і вмінь. В інклюзивних класах взаємодія між учнями з особливими освітніми потребами та дітьми з типовим рівнем розвитку сприяє налагодженню між ними дружніх стосунків, завдяки чому діти навчаються природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей, стають більш чуйними, готовими допомогти [2].

Які умови повинні бути створені для організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в навчальному закладі? Доступність будівель і приміщень, використання відповідних форм і методів навчально-виховної роботи, психолого-педагогічний супровід, співпраця з батьками або особами, які їх замінюють. Організація інклюзивного навчання передбачає надання дитині з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної колекційної допомоги. Корекційно-розвивальні заняття проводяться в окремому приміщенні, в якому можуть бути створені навчальна, ігрова, сенсорна зони, зона релаксації [3].

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш ніж 20 учнів, з них «одна-три дитини з розумовою відсталістю або порушеннями опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо; не більш ніж двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, хто пересувається на візках» [5].

Наразі, питання дітей з особливими освітніми потребами та їхнє навчання й виховання в умовах навчально-виховних закладів є одним з пріоритетних в державній політиці України. Задля забезпечення всебічного розвитку «особливих» дітей вдосконалюється система навчання та виховання, створюються найсприятливіші умови для їхньої інтеграції в суспільство. Однак, організація освіти, яка б орієнтувалася і на проблеми та потреби таких дітей потребує більше часу та серйозних корекційних заходів спрямованих на комплексний підхід у вирішенні питання.

В Україні впроваджуються всі необхідні заходи для того, щоб зберегти набутий досвід спеціальної освіти, примножити його, виробити нову стратегію корекційно-виховної роботи з цією категорією дітей. Саме забезпечення умов для як найповнішої реалізації потенційних можливостей кожної дитини стали пріоритетними напрямками Національної програми «Діти України». Також розроблено Концепцію «Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в найближчі роки і перспективу» (1996 р.) та Концепцію «Реабілітація дітей-інвалідів та дітей з обмеженими фізичними чи розумовими можливостями» (1998 р). Головною метою даних концепцій передбачається активізація соціальної політики держави, відродження духовності та національної свідомості, посилення громадського інтересу до потреб спеціальної освіти цієї категорії дітей [6].

То ж сподіваймося на зміну ставлення суспільства до категорії людей із вадами розвитку та можливості їхнього пристосування та повноцінного життя в звичайних умовах.

Література

1. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Навчальний посібник. – Рівне, 2016. – 104 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі: навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009 – 308 с.
3. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogów i батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.
3. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні [Електронний ресурс] Режим доступу: http://osvitportal.loda.gov.ua/inklyuzyvna_osvita_dlya_ditey_z_osoblyvymy_potrebamy_v_ukraini
4. Нова українська школа [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://nus.org.ua/news/u-2018-rotsi-na-inklyuzyvnu-osvitu-vydilyat-pivmilyardagryven/>
5. Про реформу середньої освіти в Україні, або якою буде «Нова українська школа»? [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://www.uezd.com.ua/5502-2/>
6. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik dla pedagogów i батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. – К., 2016. – 68 с.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ СВІТУ

Бондаренко Анна Олександрівна
магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Італія є однією з найрозвинутіших країн щодо інтеграції та інклюзії дітей з особливими потребами. Освітні реформи там розпочалися ще у 1970-х, і

сьогодні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу.

У 1977 р. було розроблено додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями.

В оновленому «Законі про освіту» 1992 р., у розділі про навчання дітей з особливими потребами, серед пріоритетів визначено: роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контактї; залучення батьків до процесу навчання дітей з особливостями розвитку тощо. В. Vanathy зазначає, що що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації.

В Австрії у 1980-х Міністерство освіти за ініціативи громадських організацій проводило експеримент з апробації різних моделей інтегрованого навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. За результатами експерименту в країні ввели класи різного типу, а 1993 року прийняли «Закон про освіту», у якому законодавчо визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини та регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. Нині у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових

загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів з порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо. Психолого-педагогічну підтримку, в тому числі й певні корекційно- реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які, переважно, є штатними працівниками цих закладів. Спеціальні педагоги мають функціональні обов'язки, які визначаються потребами школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Ці фахівці можуть бути асистентами вчителів, зокрема учителів-предметників, консультантами педагогів і батьків. У класі на них покладається відповідальність за навчання учнів з особливостями розвитку, яка поділяється разом з учителем класу. Тимчасову підтримку учням з особливими потребами можуть надавати профільні фахівці з медичних і медико-соціальних закладів. У Швеції з 1980-х років створювалася нормативна база, що уможлиблювала навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах. Законодавчі ініціативи держава підтримувала фінансово: збільшувала фінансування масових шкіл, де навчалися учні з особливостями розвитку. З початку 2000-х шведська освіта взяла курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їхній базі ресурсних центрів.

У контексті Швеції варто згадати громадську організацію Інститут незалежного життя, засновану 1984 року, що об'єднала людей, які потребують допомоги у повсякденному житті. На сайті Інституту можна ознайомитися з поточними і минулими його проектами: бібліотекою з незалежного життя, проектом Fashion Freaks, що пропонує викрійки одягу для людей з інвалідністю, проектом навчання і роботи закордоном, «Таксі для всіх», що тестував таксі для маломобільних груп. Більшість співробітників Інституту незалежного життя є людьми з інвалідністю.

США ще у 1975 році ухвалили «Закон про освіту всіх дітей із порушеннями» (відомий як IDEA або Individuals with Disabilities Education Act), що уможлиблював включення усіх дітей з обмеженими можливостями до основного потоку («mainstreaming»). Сьогодні триває тенденція до злиття спеціальної та загальноосвітньої систем у США. В інклюзивному класі загальноосвітньої школи вчитель-предметник («General Education teacher») та спеціальний педагог («Special Education teacher») викладають у тандемі («co-teaching»).

У Молдові інклюзивну освіту на державному рівні запроваджують з 2011 року. У Кодексі про освіту прописали, що діти з особливостями розвитку можуть відвідувати звичайні дитсадки, організували допомогу спеціалістів у кожному районі, фінансове питання вирішили через скорочення інтернатів і розвиток натомість соціальних служб. У всіх педвузах з'явився модуль «Інклюзивна освіта». Нині 40% молдавських дітей з особливостями відвідують звичайні дитсадки.

У Білорусі сьогодні близько 70% дітей з особливими потребами отримують спеціальну освіту на базі звичайних шкіл. У країні діє понад 5 тисяч інтегрованих класів. Проте, важливо не плутати інтеграційну та інклюзивну освіту. В інтегрованому класі кожен учень навчається за своєю програмою і займається з дефектологом. В інклюзивному класі дитина з особливими потребами займає повноцінне місце, а з навчанням їй допомагає спеціально підготовлений асистент. Після 2020 року планується розширення мережі інклюзивних шкіл і садків.

Появою інклюзивної освіти в Грузії можна вважати 2004 рік, коли група вчителів міста Зестапоні організувала місце, де діти з обмеженими можливостями можуть зустрічатися і спілкуватися. Сьогодні центр по догляду за дітьми під назвою «Оріон» щодня приходить 40 дітей у віці від 6 до 18 років. В центрі працюють 18 фахівців, навчених міністерствами освіти і охорони здоров'я. Міністерство охорони здоров'я надає йому фінансову підтримку.

У 2005 році був прийнятий закон про інклюзивну освіту, який визначав протягом семи років поступове її впровадження. Починаючи з 2012 року всі школи, що фінансуються з держбюджету, були зобов'язані приймати дітей з особливими потребами. Сьогодні грузинські загальноосвітні школи відвідують 3445 учнів з особливими потребами - включно з дітьми, що страждають на аутизм, церебральний параліч або проблемами зі слухом.

Учні з особливими освітніми потребами є в понад 40% із 2085 загальноосвітніх шкіл Грузії. Залежно від того, з якими освітніми труднощами вони стикаються, дітей або розподіляють в одні класи з однолітками, де вчителі, навчені роботі з дітьми з особливими потребами, приділяють їм особливу увагу або навчають в окремих класах, де заняття проводять спеціально підготовлені викладачі.

Щомісячно школам виділяється фінансова допомога в розмірі 350 ларі (\$ 200) для виплати одному спеціально підготовленому викладачеві на кожні шість школярів з особливими потребами.

У кожному з регіонів Грузії функціонує по одній спеціальній групі, що складається з психологів, ерготерапевтів і викладачів, підготовлених до роботи з дітьми з особливими потребами, завданням яких є оцінка освітніх потреб школярів і підготовка вчителів до роботи з ними.

Література:

1. Грузия: Инклюзивное образование делает успехи. <https://ukr.eurasianet.org/node/61356>.

2. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти / Лапін А. В. // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : збірник наукових праць. Вип. 4. Ч. 1. - К. : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України ; [Кіровоград] : [Імекс-ЛТД], 2013. - С. 194-205.

3. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию

лиц с особыми потребностями: доступ и качество // Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. — К., 2000. — 21 с.

ЗАСТОСУВАННЯ АНІМАЛОТЕРАПІЇ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ

Введенська Віолетта Леонідівна

Студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

*Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Сучасний етап розвитку спеціальної педагогіки та психології характеризується пошуком нових шляхів соціальної адаптації дітей з інтелектуальною недостатністю. Значних успіхів у соціалізації дитини з інтелектуальною недостатністю може бути досягнуто лише за умови комплексного впливу на хід розвитку, шляхом корекції порушень пізнавальної, емоційно-особистісної та вольової сфери. Важливе місце в усій корекційно-розвитковій роботі займають логопедичні заняття. Адже мовленнєва функція є однією з найважливіших функцій, яка уражена у дітей з інтелектуальною недостатністю. Порушення мовлення негативно впливають на розвиток особистості, відображаються на її діяльності, поведінці. Отже особливої актуальності набуває проблема пошуку шляхів здійснення логокорекційної роботи, успішне здійснення якої дозволить покращити процеси соціалізації та розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю.

Вчені Л. С. Виготський, Л. В. Занков, М. Ф. Гнездилов, Г. М. Дульнев, А. Н. Леонтьєв, М. П. Феофанов, В. Г. Петрова, М. А. Савченко, Є. Ф. Соботович, Г. А. Каше, М. С. Певзнер вивчали особливості психічного розвитку дітей з інтелектуальною недостатністю, виявили характерні особливості їх усного і писемного мовлення, розкрили вплив мовленнєвого недорозвинення на формування розумових операцій [2; 3]. Характерні риси мовленнєвого розвитку розумово відсталих дітей розкриті в дослідженнях А. К. Аксьонової, М. Ф. Гнездилова, В. Г. Петрової. Проте проблема застосування нетрадиційних методів логокорекційної роботи потребує подальшого дослідження.

Анімалотерапія (від латинського *animal* - тварина) – вид терапії, що використовує тварин та їх образи для надання психотерапевтичної допомоги [1]. У анімалотерапії використовуються символи тварин: образи, малюнки, казкові герої, іграшки, а також справжні тварини, спілкування з якими безпечно. І. І. Анцупова, Д. Б. Карвасарський, Н. Л. Кряжева виділяють наступні функції анімалотерапії:

Психофізіологічна функція. Взаємодія з тваринами може знімати стрес, нормалізувати роботу нервової системи, психіки в цілому.

Психотерапевтична функція. Взаємодія дітей з особливими освітніми потребами з тваринами може істотним чином сприяти гармонізації їх міжособистісних стосунків.

Реабілітаційна функція. Контакти з тваринами є додатковим каналом взаємодії особистості з навколишнім світом, сприяючим як психічної, так і соціальної її реабілітації.

Функція самореалізації. Однією з найважливіших потреб людини потреба в реалізації свого внутрішнього потенціалу, потреба бути значущим для інших, представленим в їхньому житті і в їх особистості.

Функція спілкування. Однією з найважливіших функцій, яку можуть здійснювати тварини в процесі взаємодії людини з ними - це функція партнерів спілкування. Процес взаємодії з тваринами створює у дитини позитивне емоційне тло та стимулює й активізує мовлення дитини.

У анімалотерапії в роботі з дітьми з інтелектуальною недостатністю перевага віддається «соціалізованим» домашнім тваринам: кролям, котам, собакам, коням, хом'ячкам. При виборі тварини необхідно вивчити його індивідуально-психологічні особливості, звички в побуті і на природі, з'ясувати умови виховання. Важливо знати і стан їх здоров'я. Замкнутим, боязким, нерішучим дітям тварини нерідко замінюють товариша: їм довіряють таємниці, сум і радості, демонструють свої досягнення і здібності.

Виділяють два види анімалотерапії:

Неспрямована анімалотерапія — взаємодія з тваринами в домашніх умовах без усвідомлення або цілеспрямованого розуміння їх терапевтичного значення.

Спрямована анімалотерапія — цілеспрямоване використання тварин і (або) їх символів за спеціально розробленим терапевтичним програмами. Цей вид анімалотерапії використовує спеціально навчених тварин, а не тварин дитини. Спрямована анімалотерапія, у свою чергу, підрозділяється на види залежно від того, які саме тварини використовуються: іпотерапія, дельфінотерапія, каністерапія, фелінотерапія тощо. Найчастіше в анімалотерапії використовуються не тільки самі тварини, а й їхні образи. У логокорекційній роботі додатково використовуються звуки тварин як засіб розвитку фонематичного слуху.

Іпотерапія - це вид анімалотерапії, що використовує як основний засіб спілкування з кінями і верхову їзду. З кінця 50-х років її почали застосовувати при психічних і неврологічних захворюваннях, а зараз в 45 країнах Європи та Північної Америки створено центри лікувальної верхової їзди.

Іпотерапія — це ефективна лікувальна фізкультура. Іпотерапію використовують при порушеннях опорно-рухового апарату, атеросклерозі, черепно-мозкових травмах, поліомієліті, сколіозі, інтелектуальній недостатності [4]. Верховна їзда вимагає постійної роботи великих м'язів тіла, і це дозволяє також застосовувати іпотерапію в реабілітацію та лікування дітей, які страждають дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Кінь - це унікальний живий тренажер, він підлаштовує свої рухи під вершника, зіграє і масажує

його м'язи, нормалізує м'язовий тонус. Ритмічні рухи коня на кроку сприяють відновленню власних ритмів вершника, а це дуже важливо при лікуванні мовних розладів у дітей. Крім того потрібно зазначити що позитивний емоційний настрій відрізняє заняття верховою їздою, сприяє активності, поліпшенню настрою і загального стану дитини.

Каністерапія - лікування за допомогою собак. Ефективна при корекції станів, пов'язаних з труднощами спілкування та емоційним напруженням. Сеанси каністерапії допомагають дітям з інтелектуальною недостатністю поліпшити координацію рухів і дрібну моторику, стимулюють розвиток артикуляційного апарату дитини, нормалізують емоційне тло.

Отже, іпотерапія та каністерапія є методами впливу не лише на емоційно-особистісний, але й мовленнєвий розвиток. У дітей з порушеннями мовлення спостерігається виражена загальна моторна недостатність різного ступеня, а також відхилення в розвитку рухів пальців рук, оскільки ці рухи тісно пов'язані з основною функцією. В зв'язку з цим в системі навчання та виховання дітей з порушеннями інтелекту та мовлення корисним є застосування вправ з розвитку моторної та емоційно-особистісної сфер із застосуванням анімалотерапії.

Література

1. Верещагіна С. Р. Анімалотерапія / Верещагіна С. Р. – Москва: Просвещение, 2001 – 105.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посібник / С. Ю. Конопляста. – К.: Знання, 2010. – 293 с.
3. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації у дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком / І. В. Мартиненко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 24. – С. 320 – 324.
4. Спінк Д.Р. Розвиваюча лікувальна верхова їзда / Спінк Д. Р. – Санкт-Петербург: МККИ, 2001 – 198 с.

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ТА СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вишнева Ірина Миколаївна

*директор комунального закладу «Харківський
інклюзивно-ресурсний центр Харківської міської ради»*

Тему свого виступу про роль інклюзивно-ресурсних центрів пропоную розглянути в контексті понять «ефективне навчання», «супровід дітей з особливими освітніми потребами».

Коли ми можемо говорити про те, що навчання дітей є якісним та ефективним? Спостерігаючи за дітьми. Якщо ми бачимо, що у дитини є

бажання йти до закладу освіти, є мотивація до пізнавальної діяльності, складаються взаємовідносини з учителями, однолітками і відбуваються кількісні й якісні зміни у розвитку відносно самої себе. Коли ще вчора дитина не знала, не вміла, а сьогодні отримані знання вона застосовує на практиці, реалізує свій творчий хист, ми можемо говорити про те, що навчання є ефективним.

Існує ряд принципів, які впливають на ефективність навчання.

В основі навчання лежить довіра, що будується на взаємовідносинах між учнем та вчителем. Ми можемо вчитися тільки у тих, кому довіряємо. Для завоювання довіри учителю важливо бути чесним з учнем, вміти адекватно і з співчуттям реагувати на його потреби.

Важливо застосовувати різноманітні методи, форми роботи, демонстраційні матеріали, інноваційні підходи в організації освітньої діяльності.

Особливу увагу хочу звернути на доступність викладання навчального матеріалу. Незрозумілу інформацію вивчити неможливо. Коли викладач ясно, безпосередньо і просто пояснює матеріал в тій формі, яка відповідає рівню інтелекту учнів, з'являється віра в те, що «я це зможу», «у мене вийде», «я можу бути успішним». Завищені або занижені вимоги призводять до втрати інтересу до навчання. Це відноситься і до змісту, і до методології навчання.

Практичність. Чим тісніше пов'язаний з практикою той матеріал, який дізнається учень, тим краще він його засвоює.

Навчання заразливо. Якщо людина потрапляє в групу інших людей, які знаходять навчання цікавим і радісним, вона обов'язково почне вважати так само.

Ці всім знайомі принципи, як показує практика, важко реалізуються, коли мова йде про навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Що робити, якщо у вас з'явилася особлива дитина. Дитина, яка не засвоює програму, як би ви не старалися змінювати і підбирати методи та прийоми; дитина, з якою важко встановити довірчі відносини; якій важко засвоїти правила поведінки; яка незрозуміла, незручна і часто викликає почуття страху і агресії. Як бути і що робити в цьому випадку???

І тут на допомогу батькам, педагогам може бути співпраця з інклюзивно-ресурсними центрами, в яких працюють команди фахівців з корекційної педагогіки, практичних психологів, вчителів-реабілітологів, медпрацівників.

Основним завданням фахівців центрів є визначення особливих освітніх потреб у дітей у віці від 2-х до 18 років, визначення напрямку корекційно-розвиткових послуг, забезпечення доступності та ефективності освітньої програми. Фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів розробляються рекомендації для педагогів, батьків, які є підставою для організації інклюзивного (спеціального) навчання дітей в закладах дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної освіти.

Діяльність інклюзивно-ресурсних центрів регламентується нормативними документами. Підставою для створення центрів є Постанова Кабінету Міністрів

України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження положення про інклюзивно-ресурсний центр», в якій визначається порядок утворення та припинення, основні засади, а також правовий статус інклюзивно-ресурсних центрів.

18 квітня 2018 року сесією Харківської міської ради було прийнято рішення про створення комунального закладу «Харківський інклюзивно-ресурсний центр Харківської міської ради». 19 червня 2018 року центр було зареєстровано і відкрито. Сьогодні у Харківському ІРЦ працює 8 фахівців. Серед яких є: психокорекційні педагоги, сурдопедагоги, практичні психологи, вчителі-логопеди.

Фахівці комунального закладу «Харківський інклюзивно-ресурсний центр Харківської міської ради» у своїй роботі для встановлення контактів, довірчих відносин з дітьми використовують різні прийоми і методи, у тому числі методи невербальної комунікації «Макатон», жестову мову.

Для визначення коефіцієнта інтелекту в центрі використовується адаптована методика Векслера WISC – IV. Також у фахівців центру є сертифікати, які дозволяють використовувати методику ТАТ для дослідження дитячо-батьківських відносин, проблем соціалізації та адаптації дітей дошкільного та шкільного віку.

Для реалізації психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг в Харківському ІРЦ використовуються методи танцювально-рухової, арт-терапії, поведінкової терапії, нейропсихологічної корекції.

Нормативними документами визначено основні завдання інклюзивно-ресурсних центрів. Сьогодні в роботі Харківського ІРЦ самим затребуваним напрямком є проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей. Комплексна оцінка проводиться фахівцями центрів індивідуально. За напрямками оцінюються сфери розвитку дитини: фізичного, мовного, когнітивного, емоційно-вольової сфери, освітньої діяльності. Основним завданням фахівців – є виявлення позитивних сторін розвитку дитини, її потенційних можливостей.

Комплексна оцінка в інклюзивно-ресурсних центрах проводиться у разі звернення батьків, законних представників дитини, адміністрації навчальних закладів за згодою батьків та за особистим зверненням дитини, якщо їй виповнилося 16-18 років.

З липня по жовтень 2018 року фахівцями Харківського ІРЦ проведено 1197 комплексних оцінок, розроблено рекомендації для батьків, педагогів з питань освітньої програми, напряму корекційно-розвиткових послуг, необхідності реабілітаційних заходів.

Серед обстежених дітей найбільша кількість – це діти дошкільного віку (1607 осіб). Серед дошкільнят найбільшу кількість дітей мають мовні порушення (787 осіб), порушення опорно-рухового апарату (118 осіб). Серед школярів – найбільша кількість дітей з розладами спектра аутизму (26 осіб), 25 дітей з порушеннями опорно-рухового апарату. Найменша кількість дітей шкільного віку мають порушення слуху.

За результатами загальної кількості проведених комплексних оцінок, було розроблено і представлено 78 рекомендацій щодо організації інклюзивного навчання. Фахівцями центру визначено програми, види і напрямки психолого-педагогічної допомоги, заходи, надані рекомендації для різних фахівців, у тому числі, асистентів вчителів. Передбачається, що рекомендації центру будуть використовуватися командами психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти при складанні індивідуальної програми розвитку.

Наступним завданням інклюзивно-ресурсних центрів є надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям, які не отримують корекційної допомоги в закладах освіти. Для цих дітей фахівці Харківського ІРЦ розробляють програми по корекції пізнавальної сфери, розвитку навичок емоційно-вольової регуляції, розвитку мовлення, навичок соціально-побутового орієнтування та інших напрямків в залежності від потреб дітей.

Отже, для ефективного навчання дітей з особливими освітніми потребами, фахівцями Харківського ІРЦ не тільки визначаються напрями психолого-педагогічних, корекційних послуг, але й надається допомога у складанні індивідуальної програми розвитку, здійснюється моніторинг її виконання, вивчається динаміка розвитку дітей, надається методична допомога педагогам з питань організації інклюзивного навчання.

Для батьків дітей з особливими освітніми потребами в Харківському ІРЦ проводяться групи зустрічей, для педагогів – супервізорські групи. Мета зустрічей – надання психологічної підтримки та практичної допомоги в питаннях супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, основною метою Харківського ІРЦ на етапі становлення є – формування довірчих відносин з дітьми, батьками, педагогами, надання якісної професійної допомоги, постійний розвиток та самоосвіта фахівців.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Владимирова Ірина Володимирівна
студент ХНПУ

*5 курсу 5м групи природничого факультету
заочної форми навчання за спеціальністю:
«016 Спеціальна освіта. Логопедія»*

Сьогодні настав час впровадження інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами та їх соціалізації у житті українського суспільства. Ці зміни дуже важливі для розвитку України, як демократичної європейської держави, де кожен громадянин має рівні можливості для розвитку своїх здібностей, реалізації свого природного потенціалу.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами дуже актуальне сьогодні. Кожна родина повинна мати право вибору освіти для своєї дитини, незалежно від того, чи має дитина фізичні вади. Головною метою навчального закладу на сучасному етапі є забезпечення якісної освіти для кожного учня.

Дуже важливим кроком на цьому шляху став розгляд впровадження інклюзивної освіти в Україні на найвищому державному рівні - засіданні Національної Ради Реформ та прийняття Верховною Радою і підписання президентом Закону про інклюзивну.

Інклюзія - це розкриття особистості кожного учня за допомогою навчальної програми, яка є досить складною, але адаптованою до можливостей окремої дитини, залежно від індивідуальних здібностей і задатків дитини.

Подальшим кроком в комплексному підході стало реформування радянських ПМПК у прогресивні ІРЦ, метою яких є допомога дітям на шляху до якісної освіти та повноцінного суспільного життя.

Інклюзивно -ресурсний центр (ІРЦ) - установа, яка створена з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних навчальних закладах, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини (далі — комплексна оцінка), надання психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження (крім вихованців дошкільних навчальних закладів (ясел-садків) компенсуючого типу, учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів). ПОЛОЖЕННЯ про інклюзивно-ресурсний центр Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545/

Мета інклюзії в освіті полягає у ліквідації соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта є одним з основоположних прав людини й основою для більш справедливого суспільства.

На міжнародній конвенції ООН з питань освіти, науки й культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє», яка відбулася у Женеві в 2008 році, відмічалось, що запровадження інклюзії в освітній сфері є центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств.

У Саламанкській декларації вказується, що кожна дитина має свої унікальні особливості, здібності, інтереси та навчальні потреби, відповідно них варто розбудовувати системи освіти й розробляти навчальні програми таким чином, аби брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, та створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

У 2009 році Україна ратифікувала Конвенцію ООН про права інвалідів визначаючи цим, що інклюзивна освіта не лише забезпечує найкраще

середовище для навчання дітей з інвалідністю, але й допомагає усунути бар'єри та зруйнувати стереотипи.

В 2012 році в Україні розпочала свою діяльність Програма «Сприяння інтеграційній політиці та послугам для людей з інвалідністю в Україні», одним з її завдань було сприяння впровадженню універсального дизайну у сферу освіти на місцевому рівні. Даний проект реалізується Програмою розвитку Організації Об'єднаних Націй (ПРООН), дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ), Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ), Міжнародною організацією праці(МОП).

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до освіти дітям з особливими освітніми потребами за допомогою організацій їх навчання у звичайних загальноосвітніх закладах на основі особистісно - орієнтованих методів, з урахуванням особистісних здібностей кожної окремої дитини.

Основні принципи інклюзивного навчального закладу полягають в тому, що:

- Усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це виявляється можливим, не зважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними.
- Школи мають визнавати та враховувати різноманітні потреби своїх учнів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання.
- Забезпечення якісної освіти для всіх шляхом розроблення відповідних навчальних планів, здійснення організаційних заходів, розробки стратегії викладання, використання ресурсів і партнерських зав'язків зі своїми громадами.
- Діти з особливими освітніми потребами мають отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може знадобитися їм для забезпечення успішності процесу навчання.
- Інклюзивні навчальні заклади є найбільш ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками.

Школа – одне з місць у громаді, де діти проводять багато часу, і одне з місць, яке може «охопити» дітей з інвалідністю. Нерідко стосунки, які формуються в школі, впливають на ставлення, цінності та переконання, що продовжуються в старшому віці. Коли діти навчаються разом, інвалідність не розглядається як щось особливе або унікальне.

Залежно від діагнозу дитини, педагог повинен залучати до навчально-виховного процесу різних спеціалістів, а саме: психологів, дефектологів, сурдопедагогів, тифлопедагогів, логопедів, невропатологів тощо.

Переваги інклюзивної освіти: усвідомлення суспільством проблем дітей з різними видами нозологій; солідарність між дітьми з особливими освітніми потребами та їх звичайними ровесниками; соціальна адаптація дитини з особливими освітніми потребами; зосередження уваги на можливостях і

сильних сторонах особистості дитини з особливими освітніми потребами; виховання більш толерантного суспільства.

Дитина з особливими потребами — це не обділена долею, це, швидше, визначений спосіб життя за обставин, що склалися, який може бути дуже цікавий їй і оточуючим людям, якщо порушення розглядати в рамках соціальної концепції

Особливі освітні потреби – це:

- визначення поточних потреб та навичок;
- пошук та розробка особистих цілей та завдань для дитини;
- пошук найкращого освітнього середовища;
- створення особистісно - орієнтованих індивідуальних планів

розвитку та навчання.

Діти з особливими освітніми потребами не зможуть скористатись своїм правом на освіту, якщо до освіти не буде «доступу». Так відсутність доступного входу до школи, туалету, класної кімнати тощо може пешкоджати учням з порушенням опорно – рухового апарату добиратися до місця навчання. Не використання комп'ютерних та допоміжних технології в різноманітних навчальних ситуаціях створює нові бар'єри для учнів із сенсорними порушеннями.

Доступність навчального процесу - це усунення існуючих бар'єрів, які перешкоджають дитині з особливими освітніми потребами отримувати якісну освіту та користуватися своїм правом на освіту.

Архітектурно доступна школа – це:

- забезпечення рівних можливостей права на освіту для всіх дітей;
- врахування потреб усіх учасників освітнього процесу;
- безпечне середовище;

покращення функціональності об'єкта освіти для всієї громади.

Проте для вдалої реалізації впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами держава також потребує кваліфікованих та професійних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

На даний час проблем, щодо впровадження інклюзивної форми навчання багато, але держава робить переконливі кроки для того, щоб кожна дитина не залежно від стану її здоров'я мала рівні права щодо реалізації свого права на освіту та розкриття свого потенціалу, здобуття суспільно значущої професії для подальшого дорослого життя.

Література

1. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навч.посіб. /за заг.ред.проф Ю.Д.Бойчука. -Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди,2018.-338с.
2. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. Пособие для студентов пед.вузов / Н.Н.Малофеев.-М. : Просвещение, 2009. – 319с.

3. Супрун М.О. Корекційне навчання учнів допоміжних закладів освіти: витоки, становлення та розвиток (друга половина XIX – перша половина XX ст.): монографія / М.О. Супрун.-К.:Вид.ПАЛИВОДА А.В.,2005.-328 с.
4. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі:практ.посіб./Тімлорман, Джоан Деппелер, Девід Харві. – К.:2013.-296с.
5. Школа для кожного: посібник / Упорядник: Байда Л.Ю. – К., 2015.-60с.

СЮЖЕТНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗУМОВОЮ ВІДСТАЛІСТЮ

Гайдаржи Інна Дмитрівна

*Студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

Мова, виступаючи у своєму функціональному призначенні як засіб пізнання і спілкування, слугує найважливішим інструментом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Порухення мовлення у дітей з розумовою відсталістю носять системний характер, тобто виявляється недорозвинення мовлення як цілісної функціональної системи. При інтелектуальній недостатності порушуються всі компоненти мовлення: фонетико-фонематична, лексико-семантична та логіко-граматична. Виявляються порушення як імпресивного, так і експресивного мовлення; усного і письмового мовлення. Порухення мовлення при розумовій відсталості мають складну структуру, різноманітні за своїми проявами, механізмами, рівнями порушення, вимагають диференційованого підходу при їх аналізі, характеризуються стійкістю, усуваються насилу, зберігаючись аж до старших класів школи.

При легкому ступені інтелектуальної недостатності виправлення мовлення залежить від інтенсивності корекційного навчання і виховання. Діти з легкою інтелектуальною недостатністю набувають елементарних мовних навичок і оволодівають здатністю використовувати мовлення в повсякденних цілях і підтримувати бесіду. Проте їх мовленню властиві фонетичні спотворення, обмеженість лексиону, недостатність розуміння слів, неточне знання слів, що вживаються. Активний лексикон украй обмежений, переобтяжений штампами. Порухення граматичної будови мовлення пов'язане з рідкістю використання прикметників, прийменників і сполучників. Спостерігається несформованість граматичної сторони мовлення, яка виявляється в аграматизмах, в труднощах виконання багатьох завдань, що вимагають граматичних узагальнень. недостатньо сформованими виявляються морфологічні форми словозміни і словотворення. Виявляються спотворення у вживанні відмінків. Порухення використовування прийменниково-відмінкових конструкцій виявляються в пропусках, заміні префіксів, спотворенні закінчень [2; 3].

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки питанням корекції порушень мовленнєвого розвитку дітей із розумовою відсталістю займаються відомі науковці (М. Дульнев, І. Єременко, О. Леонтьєв, Г. Люблінська, С. Покутнева, Є. Соботович, І. Соловійов, В. Тарасун, Т. Ульянова, М. Шеремет та ін.). Більшість науковців зосереджують свою увагу на визначенні шляхів формування і розвитку зв'язного мовлення (Г. Бартків, Г. Галюк, Є. Данільченко, І. Дмитрієва, В. Воронкова, Л. Занкова, Н. Кравець, Н. Рєзніченко, С. Покутнева та ін.). Низка праць відведена проблемі формування у розумово відсталих школярів духовних цінностей за допомогою уроків української мови і літератури (В. Бондар, Н. Гіренко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Р. Пархоменко та ін.). Проте, проблемі корекції порушень лексико-граматичної сторони мовлення приділено значно менше уваги науковців.

Важливим засобом корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників з розумовою відсталістю є сюжетно-рольова гра. Протягом раннього і навіть молодшого дошкільного віку у дітей з легкими інтелектуальними порушеннями не формуються передумови, що необхідні для переходу до сюжетно-рольової гри. У результаті цього сюжетно-рольова гра не набуває ролі провідного виду діяльності, саме тому необхідно здійснювати систематичне навчання вмінню грати, а також керівництво їх іграми в повсякденному житті.

Головна мета роботи педагога-дефектолога з розділу «Гра» полягає в тому, щоб у процесі навчання у дитини сформувався складний механізм гри, що включає в себе на вищих щаблях її розвитку уявну ситуацію, дії з предметами-заступниками, рольова поведінка. На третьому році навчання в закладі дошкільної освіти від сюжетних ігор поступово переходять до навчання сюжетно-рольовим іграм, які базуються на соціально-побутовому досвіді дітей. Збагачуються уявлення дітей про роль кожного члена сім'ї, про способи спілкування між ними. Уточнюються і закріплюються уявлення дітей щодо різноманітних відносин людей в процесі їх трудової діяльності. Поступово здійснюється перехід до формування у дітей умінь приймати на себе певні ролі та діяти в грі відповідно їм, враховуючи при цьому рольову позицію партнера (мама і донька, шофер та пасажири і т.ін.) [1].

Організовуючи навчання розумово відсталих дошкільників грі, педагог-дефектолог повинен враховувати як загальні для всієї цієї категорії дітей особливості діяльності, так і їх індивідуальні якості. Об'єднати дітей у великі колективи (більше трьох осіб) не завжди представляється можливим. Важко часом подолати їх відмінність в поведінці, в прояві особистісних особливостей і т.п. Тому слід проявити особливу увагу до формування правильних взаємин дітей у процесі гри. Уважно спостерігаючи за дітьми, педагог розрізняє серед них лідерів, схильних до постійного виступу в іграх в якості ведучих.

Особлива увага педагога має бути спрямована на пасивних, млявих дітей. Слід всіляко заохочувати ініціативи цих дітей, прагнути до того, щоб вони налагоджували контакти з іншими учасниками гри. Педагог повинен

підбадьорювати їх, помічати найменший успіх, звертати на нього увагу товаришів по групі. Обов'язково треба доручати таким дітям провідні ролі в іграх, допомагаючи їм у разі необхідності.

Слід зазначити, що за рівнем складності найбільш доступними для дітей з розумовою відсталістю є сюжетні рухливі ігри та ігри-забави. Вони повинні бути пов'язані за своїм змістом з досвідом дітей, відповідати їх уявленням про навколишній світ. Виконувані в даних іграх дії носять в основному імітаційний характер і завдяки привабливій формі дозволяють багаторазово повторювати формовані рухи. Поступово вводяться і інші, більш складні, види сюжетних ігор.

Отже, гра дошкільника -- це не просто забавлянка, а особлива форма дитячої праці. Вона має бути максимально наближена до праці, наповнена трудовими завданнями. Під час ігрової діяльності відбувається: розумове виховання; розвиток усіх психічних процесів; аналіз, синтез, порівняння предметів, їх класифікація за певними ознаками; мовленнєвий розвиток (збагачення словника, розвиток комунікативної, пізнавальної та регулювальної функції мови); трудове виховання (формування змістовних уявлень про працю дорослих, моделювання у грі окремих видів праці, що сприяє позитивному ставленню дітей до праці); розвиток загальної та дрібної моторики.

Література

1. Грицюк Н. Діти з порушенням психофізичного розвитку. // Дефектолог, 2008. – №12. - С.45 - 58.
2. Данільченко Е.В. Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту / Е. В. Данільченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина 1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 184-190.
3. Соботович Є.Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту / Соботович Є.Ф., Тищенко В.В. // Програмно-методичний комплекс. – К.: Актуальна освіта. – 2004. – 144 с.

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІНТЕРНАТУ ТА АДАПТАЦІЯ ЇХ ДО ЖИТТЯ У ВІДКРИТОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Галій Алла Іванівна

к.б.н., доцент

Селютіна Софія Ігорівна

студентка 33 групи спеціальності здоров'я людини

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Життя в соціумі - є невід'ємною складовою природи людини. Перший досвід спілкування людина набуває ще до того, як навчиться говорити і у

процесі взаємин з іншими людьми, формується соціальний досвід, який, будучи суб'єктивно засвоєним, стає невід'ємною частиною його особистості.

Поняття "соціалізація" характеризує в узагальненому вигляді процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей, установок, зразків поведінки, що входять у поняття культури, властивій соціальній групі і суспільству загалом, і дозволяє функціонувати індивіду як активному суб'єкту громадських відносин.

Соціалізація особистості здійснюється під впливом сукупності багатьох умов, як соціально-контролюючих так і спрямовано-організаційних, стихійних, або тих, які виникають спонтанно. Вона є атрибутом життя особистості і може розглядатися як її умова.

Неодмінною умовою соціалізації є культурна самоактуалізація особистості і її активна робота над своїм удосконаленням. Якими б сприятливими не були умови соціалізації, але її результати великою мірою залежать від активності самої особистості. Соціалізація проходить під впливом величезної кількості різноманітних умов, які так чи інакше відбиваються на розвитку людей. Ці умови прийнято називати факторами. На сьогоднішній день не всі вони навіть виявлені, а з відомих далеко не всі вивчені. Про одні ми знаємо досить багато, про інші — обмаль, про треті — майже нічого. [2, с 11]

На сучасному етапі розвитку суспільства існує актуальна проблема соціальної адаптації дітей з вадами опорно-рухової системи і їх соціалізації у навчальних закладах, і це є парадигмою сучасної педагогічної освіти на етапі впровадження інклюзивного навчання.

Питання соціалізації дітей-інвалідів не достатньо вивчене, тому досить цікавим є процес дослідження особливостей роботи з дітьми, які мають проблеми опорно-рухової системи, їх адаптацію в колективі та подолання у них дефіциту адаптації під час життя у відкритому суспільстві. Єдине, що можна зазначити, на цьому етапі вивчення, те, що існуючі проблеми соціалізації дітей і підлітків з порушеннями психічного і фізичного розвитку в Україні потребують подальшого вирішення та удосконалення роботи в подоланні у них дефіциту адаптації в теоретичному й у практичному напрямі.

Проблема інвалідизації суспільства є світовою, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), кількість таких жителів у світі сягає 13% (3% дітей народжуються з вадами інтелекту, 10% дітей з іншими психічними і фізичними вадами). Наразі, за статистичними даними, кількість дітей з особливими потребами за останні п'ять років збільшилася на 30%.

Для вивчення та аналізу проблеми соціальної адаптації дітей з вадами опорно-рухової системи і їх соціалізації в спеціалізованому навчальному закладі, нами було проведено дослідження серед учнів Дружківського дитячого будинку-інтернату м. Дружківки, Донецької області.

Серед дітей даного будинку-інтернату, у яких визначені відхилення фізичного розвитку, виділяють категорію дітей з важкими порушеннями опорно-рухового апарату. До таких порушень призводять різні захворювання: найчастіше - дитячий церебральний параліч, який виникає через можливі

органічні порушення головного мозку, що має наслідок у роботі рухових систем, інфекції, інтоксикації, травми, перенесені вагітною жінкою, особливо в перші 3-4 місяці, передпологові та післяпологові паралічі, пов'язані з травматичними ураженнями головного мозку плоду та новонародженої дитини, порушенням мозкового кровообігу в результаті асфіксії тощо.

У дітей, які страждають на дитячий церебральний параліч, спостерігаються важкі порушення рухів рук, ніг, голови, тулуба, які зумовлені спазмом м'язової системи: паралічі, гіперкінезії (від грец. *hyper* - надмірно, *kinesis* - рух) - надмірні, мимовільні, зайві, недоцільні, неупорядковані рухи (повороти, вигинання, тремтіння, посмикування). Затримується загальний розвиток рухових функцій - дитина з помітним запізненням починає тримати голову, повертатися, сидіти, стояти, ходити. Досить часто церебральний параліч поєднується з органічно зумовленими іншими дефектами розвитку - порушеннями слуху, розладами рухів очей, різними мовними аномаліями, найчастіше дизартріями, тобто порушеннями вимови, викликаними обмеженою рухливістю артикуляційного апарату. Всі ці дефекти в сукупності призводять до затримки загального розвитку дитини: у них виявляються труднощі в оволодінні письмом, читанням, у формуванні просторових та часових уявлень, тощо.

В окремих випадках порушення опорно-рухового апарату у дітей зумовлені й іншими причинами. Вони виникають як наслідки артрогрипозу (від грец. *artro* - суглоб і франц. *grippe* - гостре інфекційне вірусне захворювання) - ураження суглобів грипоною інфекцією; травм, які викликані механічними пошкодженнями рухового апарату, вроджених деформацій.

Основним дефектом цієї категорії дітей - є різні вади моторної сфери: серйозні утруднення у виконанні як спонтанних (мимовільних), так і довільних рухів, у пересуванні, значні порушення координації, уповільненість, швидка втомлюваність. Такі діти часто виявляються безпорадними, пасивними, замкненими, уникають контактів з однолітками, позбавлені можливості брати повноцінну участь у рухливих і рольових іграх та інших видах колективної діяльності. Тривале обмеження рухової активності таких дітей, відокремленість від середовища одноліток, які розвиваються нормально, надмірна опіка з боку батьків, загостреність уваги на власному дефекті - все це зумовлює своєрідність їхнього розвитку.

У системі виховання, навчання та лікування дітей з порушеннями опорно-рухового апарату важливе місце посідає різноманітна трудова діяльність, пов'язана з самообслуговуванням, виконанням суспільно корисних трудових завдань, навчанням ручної праці, професійною підготовкою з ряду доступних спеціальностей з урахуванням особливостей того чи іншого рухового дефекту. Трудове навчання та виховання в таких випадках виступає й як лікувальний фактор тобто є трудотерапією.

З такими дітьми проводиться також багатопланова спеціальна лікувально - корекційна робота, яка спрямована на розвиток їхньої рухової сфери - заняття лікувальною фізкультурою, спеціальні рухливі ігри, ортопедична допомога,

масаж тощо. Дуже корисно залучати учнів до індивідуальних та колективних спортивних змагань опорно-рухової сфери.

У корекційно - виховному процесі необхідно прагнути досягти у дитини самостійності, впевненості, мобільності.

Метою нашого дослідження було визначення стану адаптації та соціалізації дітей з порушеннями опорно - рухової системи, виявлення у них вміння оцінювати ситуацію, бути готовим до раптових змін у житті, робити адекватний вибір та нести за нього відповідальність.

Для проведення дослідження нами було взято тест А.Маркової - доктора психологічних наук, професора кафедри акмеології і психології професійної діяльності РАЦС, академіка Міжнародної Академії акмеологічних наук.

В результаті проведеного тестування ми отримали такі результати: високий рівень адаптації та можливостей до соціалізації мають 40% опитуваних респондентів, достатній рівень адаптації 30%, задовільний -19% та низький рівень отримали -11% респондентів.

Тобто більша частина дітей мають значні можливості бути інтегрованими в суспільство, це складає 70% усіх учнів інтернату, а ті діти, які отримали задовільний рівень адаптації - це 19% респондентів, частково мають несформоване ставлення до суспільства, але завдяки роботі педагогів та позитивному оточенню, у них можлива зміна їхніх можливостей на кращу. А от 11% вихованців будинку-інтернату, за нашим дослідженням - є соціальними сиротами, які схильні до дезадаптації у суспільстві.

Соціальна адаптація здійснюється у процесі різних видів діяльності (гри, спілкуванні, навчанні, праці) і формуванні свідомості та самосвідомості людини.

Посилена увага педагогів повинна бути спрямована на залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до корекційно - виховної роботи, вона сприятиме освіті та розвитку дітей, попередить дискримінацію за ознаками, пов'язаними з тією чи іншою індивідуальною характеристикою дитини чи її сім'ї, яка б морально не пригнічувала ні самої дитини, ні її батьків. Успіх цього процесу визначальною мірою залежить від розуміння кінцевої мети, спільних зусиль соціальних педагогів, психологів, медичних працівників, логопедів, вчителів - предметників. [1, с 110]

Таким чином, після проведеного дослідження ми звертаємо увагу на те, що загальноосвітні школи-інтернати мають певний потенціал щодо підготовки старшокласників до життєдіяльності у відкритому суспільстві, тобто учні можуть бути, в цілому, досить добре адаптованими до життя, а додаткові зусилля педагогічного колективу повинні бути спрямовані саме на тих дітей, які схильні до порушень поведінки.

Література

1. Горбенко О.А. Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому. Навчально-методичний посібник. Кіровоград, 2013., -335с.

2. Корнілов О. М., Навчально-методичний посібник «Підготовка учнів інтернатних закладів до життєдіяльності у відкритому суспільстві» Наукове видання., Київ, 2013., - С 6-31.

ІНКЛЮЗІЯ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Галій Алла Іванівна

к.б.н., доцент

Сергенюк Іванна Віталіївна

спеціальності здоров'я людини

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди*

Одним із пріоритетних напрямів соціального розвитку сучасного суспільства - є встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Згідно з визначенням Міжнародної організації ЮНЕСКО, «інклюзивне навчання – це процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». [1, с.1].

«Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Таке навчання означає, що всі учні, які мають особливі освітні потреби, можуть навчатися в школах за місцем проживання, в загальноосвітніх школах, в яких у разі необхідності їм буде надаватися підтримка, як у навчальному процесі, так і в підготовці самої школи, класів, навчальних програм, тощо. Вся робота педагогічного колективу буде спрямована, на те, щоб діти, які мають особливі освітні потреби змогли повністю бути інтегрованими в дитяче суспільство і відчувати себе комфортно в навчальному процесі і в спілкуванні з однолітками». [2, с.8].

На сьогоднішній день одним із найголовніших напрямів реформування сучасної школи є впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні школи. Освіта дітей, які мають психофізичні порушення, не повинна відрізнятися від освіти здорових дітей. Таким чином, необхідне цілеспрямоване теоретичне й експериментальне вивчення психологічної готовності дітей підліткового віку до інклюзії як умови ефективного навчання з дітьми з особливими освітніми потребами. Але з іншого боку, постає проблема, яка пов'язана з інтеграційними процесами саме з боку суб'єктів, в колектив яких будуть приходити діти з

обмеженими можливостями, чи готові наші діти в загальноосвітніх закладах до навчання та взаємодії з однолітками, які мають певні обмеження в здоров'ї.

Для подальшого впровадження принципів інклюзивної освіти в Україні необхідне розуміння сутності психологічної готовності учнів загальноосвітніх шкіл до інклюзії як умови ефективного навчання з дітьми, які мають особливі освітні потреби (ООП).

Ми провели дослідження, з метою вивчення особливостей психологічної готовності учнів та з'ясування найбільш істотних форм психологічних бар'єрів, що обумовлюють готовність учнів до такої взаємодії.

Об'єктами нашого експерименту були учні, які є учасниками інклюзивного навчання школи, яка за програмою знаходиться в освітньому експерименті - Костянтинівська ЗОШ І-ІІІ ст. «Прометей» с. Костянтинівки Мелітопольського району Запорізької області.

В ході підготовки до дослідження була створена анкета «Моє ставлення до інклюзивного навчання та дітей з особливими освітніми потребами» і запропоновано учням взяти участь у добровільному дослідженні, яке повинно допомогти визначити готовність підлітків до спільного навчання з дітьми з ООП.

Анкета складалася з п'яти питань, які стосуються відношення учнів до інклюзивного навчання та підібрані таким чином, щоб з'ясувати не тільки психологічну готовність учнів до навчання з дітьми з ООП, а й визначити наявність чи відсутність психологічних бар'єрів спілкування та зрозуміти їхнє ставлення до інклюзивної освіти в цілому.

Після проведеного дослідження, можна зробити наступні висновки:

- процес по виявленню обізнаності учнів щодо проблем інклюзивного навчання показав, що на 88% учні готові до такого навчання, тобто робота в школі по вихованню у учнів толерантного відношення та необхідності впровадження інклюзії в навчальний процес, знаходиться на досить високому рівні;

- друге питання стосувалось виникнення емоцій у учнів в процесі навчання до дітей з ООП, тобто сприйняття на рівних таких дітей, або ставлення до них з позиції співчуття - 63% учнів відповіли що відчувають все ж таки співчуття до цих дітей, а 37% учнів, відчувають їх як рівних до себе. Це, звичайно, менша половина опитаних респондентів, але цей показник говорить про те, що певна частина дітей готова до психологічного прийняття таких дітей і співпраці з ними;

- щодо запитання відносно відчуття розуміння, або нерозуміння при спілкуванні з дітьми з ООП, учні відповіли наступним чином: у 68% респондентів виникає відчуття не розуміння в спілкуванні, а 32% відповіли, що непорозумінь в процесі спілкування не відчувають;

- на запитання «Чи уникаєте Ви контакту з дитиною з особливими освітніми потребами, так як заздалегідь знаєте, що спілкування буде безуспішним?» – 34% відповіли: так, уникаю контакту, 66% – ні, контакту не

уникаю. Тобто більша половина учнів готові до контакту і адекватно сприймають спілкування учнів з ООП;

- на запитання щодо відношення до того, що у класі буде навчатися дитина з особливими освітніми потребами – 57% позитивно оцінюють таку можливість, 6% учнів негативно ставляться до цього, а останні 37% учнів мають інші варіанти відповіді. Як ми бачимо, що більшість дітей позитивно відносяться до такого навчання, і це визначення ще раз підтверджує попередній висновок;

- відносно запитання: «Що доброго, на Вашу думку, в тому, що дитина з особливими освітніми потребами буде вчитися у вашому класі?», 61% респондентів оцінюють як позитивний вплив на дітей з ООП від того, що вони будуть навчатися зі здоровими дітьми, 36% - опитаних вважають позитивним те, що такі діти не відриватимуться від родини під час навчання, 25% – вбачають користь від того, що діти будуть навчатися поруч з будинком, а 17% учнів запропонували свої варіанти відповідей – і більшість з яких вважають, що діти з ООП знайдуть для себе друзів.

Таким чином, ми можемо зробити загальний висновок, що не дивлячись, на ті проблеми, які існують з точки зору психологічних та морально - етичних причин впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні школи, в цілому існує готовність суспільства до такої взаємодії.

Для того, щоб пройшли ефективно інтеграційні процеси в закладах освіти необхідно в суспільстві приділити багато уваги підготовці спеціалістів з інклюзивного навчання, крім того, проводити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками, зі здоровими дітьми, які є безпосередніми учасниками цього процесу, повинна бути проведена попередня методична робота по розробці освітніх програм, написання підручників, методичних посібників, тощо.

Але на шляху впровадження інклюзивного навчання, не можна руйнувати ті традиційні школи, які були створені в країні, мають багаторічну історію і довели свою ефективність в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, а досвід, який був напрацьований роками треба вивчати, запозичувати і використовувати на шляху інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні школи.

Література

1. Колупаєва А.А., Єфімова С.М. Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти». – К.: Науковий світ, 2010. – 20 с.
2. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.

ЗАВДАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Голуб Наталія Михайлівна

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і
здоров'язберезувальної освіти Харківського національного
педагогічного університету імені Г.С. Сковороди*

Особлива увага суспільства прикута сьогодні до дітей і підлітків, які внаслідок вад фізичного або/та психічного розвитку мають потребу в особливих умовах для задоволення своїх освітніх потреб. Через об'єктивні обставини такі діти і підлітки з труднощами опановують навчальною програмою загальноосвітніх закладів, їм важко навчитися активно та вільно спілкуватися з оточуючими.

Як відомо, мовленнєве спілкування є найважливішою складовою багатосторонньої системи соціальних відносин людей у суспільстві. Механізми процесу комунікації, його структура та функції відображені у працях Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, В. Андрієвської, Г. Балла, О. Бодаєва, А. Волинець, І. Зимньої, О. Киричука, О. О. Леонтьєва, О. М. Леонтьєва, У. Літлвуд, Б. Ломова, Р. Олрайт, Ю. Пассова, Г. Піфо, С. Рубінштейна та ін.

У літературі розглядається три основні функції процесу спілкування: інформативно-комунікативна (передавання й приймання інформації, обмін думками, ідеями), регулятивно-комунікативна (регуляція людьми поведінки один одного, організація сумісної діяльності, погодження дій партнерів по спілкуванню), афективно-комунікативна (сприймання та розуміння людини людиною, вираження емоційного ставлення, передача іншим особам своїх емоцій та переживань).

У сучасних умовах розвитку суспільства, для якого характерні інтенсивні соціальні перетворювання, зростають вимоги й до формування комунікативної компетентності особистості. Така компетентність має включати цілу низку комунікативних стратегій і тактик, що застосовуються індивідом під час різних типів взаємодії з оточуючими. На цій підставі до комунікативної компетентності треба відносити процесуальні знання про те, яку стратегію поведінки обрати у тій або іншій ситуації, і навички реалізації певного типу поведінки (Б. Ананьєв, В. Артьомов, К. Беррі, А. Богуш, Л. Виготський, Ю. Галантер, І. Зимня, У. Купа, Дж. Міллер, К. Прібрам, А. Пулфорд, П. Сміт, С. Рубінштейн, Б. Шпітсберг та ін.).

Повноцінний розвиток мовлення дитини можливий тільки в мовленнєвому середовищі при включенні її в різні форми спілкування з оточуючими (А. Богуш, Л. Виготський, О. Гвоздев, О. О. Леонтьєв, О. М. Леонтьєв, М. Лісіна, А. Маркова, О. Шахнарович та ін.). Діти, що мають нормальний мовленнєвий розвиток, вже до початку навчання у школі

володіють основними комунікативними стратегіями, які спостерігаються у дорослих при різних типах мовленнєвих актів.

У дітей з такими розповсюдженими формами психічного й мовленнєвого дизонтогенезу як затримка психічного розвитку (ЗПР), загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ)) мовленнєво-комунікативна діяльність розвивається повільно та зі значними труднощами. На початковому етапі шкільного навчання такі діти часто ще не вміють успішно спілкуватися між собою, а в деяких випадках навіть і не потребують спілкування, оскільки не включаються в колективні види діяльності.

Іноді здається, що діти з легкими проявами психо-мовленнєвих порушень при вступі у спілкування з родичами вдома або ровесниками у класі мають для цього достатній запас мовленнєвих засобів. Однак при зміні умов спілкування труднощі комунікативної діяльності нерідко набувають в них яскраво вираженого характеру. У ситуаціях, коли від учнів очікують конкретної відповіді за змістом програмного матеріалу, просять їх навести приклад використання правила, пояснити значення слова або виразу, висловити аргументи або дати оцінку якихось подій, вчинків і т. ін., у дітей відразу ж виявляється ряд недоліків комунікативної діяльності (Г. Жаренкова, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Нікашина, Є. Слепович, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, О. Черкасова, Г. Чиркіна, С. Шевченко, А. Ястребова та ін.).

Характерним при цьому є використання учнями одних і тих же лексем, що знижує виразність й інформативність їхнього мовлення. Типовими є труднощі актуалізації слів; спостерігається неточне або неправильне використання лексичних засобів (ситуаційні заміни слів, заміни слів за подібністю їхнього звукового складу та ін.). Діти не вловлюють змін значень слів при афіксальному словотворенні, відчують значні труднощі при виконанні завдань на словозмінення, добір споріднених слів, припускаються помилок при використанні синтаксичних конструкцій тощо.

Мовленнєве спілкування учнів із ЗПР, ЗНМ часто складається з коротких прохань, відповідей, вигуків; через недоліки вербального спілкування вони широко використовують жести. Дітям доволі складно самим щось розповісти, їхні розповіді непослідовні, не мають логічного завершення. У процесі побудови дітьми висловлювань ще більш звертає на себе увагу збіднілість їхнього словникового запасу і низький рівень володіння граматичною будовою мовлення. Учні використовують спрощені, однотипові за своєю структурою речення, припускаються численних помилок.

У процесі шкільного навчання дитина має оволодіти писемно-мовленнєвою комунікацією. Такі вміння залежатимуть від її здатності програмувати і контролювати свої навчально-пізнавальні та вербально-комунікативні дії, що, своєю чергою, потребує формування усвідомленості і довільності ряду психічних функцій. Л. С. Виготський [1, с. 254] підкреслює те, що всі основні функції, які тісно пов'язані зі шкільним навчанням і приймають в ньому активну участь, обертаються навколо осі основних новоутворень шкільного віку: усвідомленості й довільності.

Недоліки усного мовлення дітей із ЗПР та ЗНМ негативно впливають на розвиток їхньої писемно-мовленнєвої діяльності, зокрема її комунікативної функції. Порушення писемного мовлення стають значною перешкодою у процесі засвоєння дітьми того досвіду, який накопичений людством у ході свого розвитку і відображений у творах літератури. Недоліки читання і письма гальмують оволодіння дітьми достатнім рівнем мовленнєвої, мовної, й відповідно, комунікативної компетенцій, що певною мірою знижує їхні соціальні можливості.

Слід зазначити й особливості когнітивної діяльності учнів із ЗПР та ЗНМ. Для них часто є характерними: поверхове сприйняття інформації, невміння виділити суттєве, встановити причинно-наслідкові та інші логічні зв'язки, нездатність спиратися на свій чуттєвий досвід і досвід практичних дій. Це також негативно відбивається на якості комунікативної діяльності дітей.

Одним із важливих принципів корекційно-розвивальної роботи із зазначеною категорією учнів є комунікативна спрямованість спеціального психолого-педагогічного впливу. Такий підхід указує на необхідність підвищення уваги до розвитку усного й писемного мовлення як важливих засобів комунікації, а також цілеспрямованого формування вмінь та навичок мовленнєвого спілкування дитини з дорослими та з однолітками.

Комунікативна спрямованість корекційної роботи з дітьми, які мають стійкі труднощі формування та порушення усного й писемного мовлення, дозволяє: 1) визначати, й, відповідно, стимулювати ті потреби, інтереси дітей, які підвищують їхню активність; 2) формувати лінгвістичні знання, відповідні вміння й навички як ядро усно-мовленнєвої та писемно-мовленнєвої комунікативної компетентності школяра; 3) стимулювати розвиток в учнів навичок самоконтролю та саморегуляції; 4) формувати в них комунікабельність та інші соціально значущі особистісні риси.

Ми маємо спиратися на те, що комунікативна функція супроводжує всі види діяльності учня і стимулює розвиток у нього всіх психічних процесів.

На цій підставі необхідно стимулювати комунікативну активність учнів: вчити їх обґрунтовувати, пояснювати свою позицію, свої дії в тій чи іншій ситуації, свій вибір, своє ставлення до певних явищ, подій, осіб; висловлювати свої думки, почуття, пропозиції, оцінки – при цьому поступово розширювати можливості виконання окремих дій у письмовій формі.

Важливим завданням реалізації комунікативного підходу в школі є формування в учнів здібностей успішно спілкуватися з оточуючими, отримувати позитивні результати взаємодії з ними із застосуванням засобів як усного, так і писемного мовлення. Як показує практика, діти з цікавістю виконують комунікативні завдання, що є співзвучними особливостям їхнього шкільного життя і взаємин з оточуючими.

Розвиток комунікативної сфери дитини при цьому має розглядатися з позицій розвитку її як індивіда, з тією сукупністю особистісних, у тому числі мовленнєвих характеристик, які відображаються в її діяльності у процесі міжособистісного спілкування.

Логопедичну роботу з дітьми доцільно розбудовувати з опорою на певні лексико-граматичні теми. У межах кожної лексико-граматичної теми слід вирішувати певні завдання розвитку в дітей всіх сторін мовленнєвої системи, а також включати комунікативні завдання. Відповідно, значна увага має приділятися такій мовній одиниці як текст. Лексико-граматична підготовка сприяє підвищенню якості текстової діяльності. В основі зв'язного писемного мовлення лежить здатність індивіда добирати певні мовні засоби. Такий вибір має імовірнісний характер, оскільки відповідно до теми висловлювання учнем здійснюється відбір лексем певного семантичного ряду. На вибір тієї чи іншої вербальної одиниці впливає спроможність мовця співвідносити створюване ним висловлювання з об'єктивною реальністю, враховувати характерні для даної мови норми функціонування, можливості сполучати певні лексико-граматичні засоби. З цією метою доцільно моделювати різні навчально-мовленнєві ситуації спілкування учнів між собою, пропонувати їм такі види усних і письмових завдань, які цікаві їм своєю комунікативною спрямованістю.

Комунікативна спрямованість зазначеної роботи сприятиме оптимізації логопедичного впливу на розвиток усного та писемного мовлення учнів, формуванню в дітей із ЗПР, ЗНМ комунікативної компетенції, пізнавальних інтересів, пізнавальної та мовленнєвої активності.

Література

1. Выготский Л. С. Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М: Лабиринт, 1996. – 416 с.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ НАОЧНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Горбань Світлана Вікторівна

*Студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету імені
Г. С. Сковороди*

Оволодіння зв'язним мовленням – важлива складова загальної мовленнєвої культури дошкільника. М. Лаврик, Т. Ладиженська, Л. Пенєвська, Ю. Рібцун у своїх дослідженнях детально висвітлюють питання формування зв'язного монологічного мовлення дітей дошкільного віку з нормо-типовим розвитком, зазначаючи, що у 2–3 роки у дітей з'являються елементи монологічного мовлення.

Численні наукові дослідження вказують на те, що чинниками, які полегшують та спрямовують процес становлення зв'язного описового мовлення, є наочність (С. Рубінштейн, Л. Ельконін, А. Леушина та ін.) і моделювання плану висловлювання (Л. Виготський). Проблема застосування методів логокорекційного впливу на дітей із тяжкими порушеннями мовлення знайшла відображення в наукових дослідженнях багатьох учених (Н. Савінова,

М. Шеремет, В. Тарасун, М. Фомічева, Т. Волосовець, Е. Кутепова, Г. Чиркіна, Л. Волкова, С. Шаховська, Р. Левіна та ін.) [1; 2; 3; 4]. Проте, питання особливостей застосування наочності з метою розвитку зв'язного мовлення дошкільників із ТПМ (тяжкими порушеннями мовлення) в інклюзивних групах не знайшло достатнього відображення, що і обґрунтувало вибір теми наукової розвідки.

Розвиток зв'язного мовлення в інклюзивній групі для дітей із ТПМ закладу дошкільної освіти має відбуватися на рівні імпресивного та експресивного мовлення шляхом відпрацювання як окремих речень, так і текстів [4]. Робота з розвитку зв'язного мовлення здійснюється на основі формування конкретних образів і уявленнях. Ці конкретні уявлення готують фундамент для формування на їх основі словникових понять.

Характер наочності, її кількість та місце в навчальному процесі залежать від мети і завдань навчання, від рівня засвоєння дітьми знань і умінь від місця і співвідношення конкретного і абстрактного на різних етапах засвоєння знань. При формуванні в дітей початкових уявлень про предмети в якості наочного матеріалу широко використовується різноманітні конкретні предмети, при цьому важлива їх різноманітність (безліч предметів, їх зображень, звуків, рухів). Вихователь звертає увагу дітей на те, що безліч складається з окремих елементів, воно може бути поділено на частини.

Доступним у роботі з дітьми із ТПМ інклюзивної групи є використання площинних чи об'ємних зображень предметів і явищ (предметні та сюжетні навчальні картини, площинні фігурки на магнітах, липучках або зі зворотного боку обклеєні байкою, фланеллю чи оксамитовим папером), фотографій, настільно-друкованих ігор (лото в 3–6 квадратів, розрізні картинки з двох-чотирьох частин, по чотири кубики для складання цілісного зображення, парні картинки), натуральних предметів, муляжів, спеціальних, аудіовізуальних засобів, комп'ютера тощо.

Враховуючи особливості психомовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ТПМ, під час ігор-занять бажано використовувати реальні предмети та яскраві іграшки великих розмірів. Варто пам'ятати, що живий об'єкт, маніпулювання ним викликає значно більше мовленнєвих реакцій, ніж його зображення на картинці.

Дошкільники із ТПМ у процесі проведення ігор-занять, режимних моментів, на практичному рівні оперуючи реальними предметами, засвоюють (закріплюють) назви іграшок, одягу, посуду, овочів та фруктів тощо. Завдяки цьому відбувається збагачення словникового запасу, уточнення уявлень дітей про знайомі предмети чи явища, про їх якості та властивості.

Велика активність дітей, їх постійна потреба у русі вимагають, щоб іграшка була такою, з якою можна було б активно діяти. Конструкція іграшок, матеріал, з якого вони виготовлені, мають бути безпечними та відповідати як гігієнічним, так і педагогічним умовам. Іграшки для молодшої вікової групи повинні бути виготовлені з матеріалів, які можна мити та дезінфікувати (краще

гумові, пластмасові), не мати щілин, задирок, дрібних деталей (діаметром менше 30 мм).

Для ігор-занять дітей молодшої логопедичної групи для дітей із ТПМ знадобляться такі іграшки:

1. Образні (сюжетні):

- ляльки-немовлята та ляльки на позначення хлопчиків та дівчаток висотою від 15 до 55 см;

- анімалістичні іграшки (собака, кішка, курка з курчатами, півник, поросята, качка з каченятами);

- іграшкові предмети побуту та вжитку (дерев'яні та пластмасові меблі, посуд із пластмаси та алюмінію, коляски, постільна білизна, одяг, побутова техніка);

- дерев'яні фігурки людей (мама, тато, бабуся, дідусь, хлопчики, дівчатка), елементів рослинного світу (ялинки, дерева, гриби, квіти).

2. Технічні – іграшки на позначення різних видів транспорту (дерев'яні та пластмасові легкові й вантажні машини, швидка допомога, автобус, літак, пароплав).

3. Ігрові будівельні матеріали, конструктори, збірні іграшки.

4. Дидактичні ігри та іграшки – трискладові мотрійки, пірамідки з 4–5 кілець, кубики (по 4), з яких можна скласти просте зображення, крупна площинна геометрична мозаїка основних кольорів, дидактична лялька.

5. Музичні іграшки.

6. Іграшки для рухливих та спортивних ігор – м'ячі різних розмірів, обручі, кеглі, кубики.

7. Іграшки для театралізованої діяльності:

- персонажі казок (колобок, курочка, зайчик, ведмідь, вовк, лисиця);

- іграшки-бібабо, персонажі лялькового, пальчикового, настільного театрів;

- деталі одягу, наголівники, медальйони.

8. Іграшки-забави, які пищать, говорять, співають, танцюють, гойдаються (кури, що клюють; бичок, що гойдається; сонечко-жучок, що біжить).

9. Спеціальні іграшки.

Отже, використання наочності, як одного із основних дидактичних принципів, робить корекційно-розвивальне навчання молодших дошкільників із ТПМ більш доступним та ефективним, забезпечує максимально повне використання усіх аналізаторів, розвиває спостережливість і мислення, допомагає швидшому та глибшому засвоєнню мовленнєвого матеріалу. Раціональним використанням наочності слід вважати своєчасне введення в роботу різних її форм. Оскільки кожна форма наочності найбільш успішно застосовується вихователем для вирішення певних дидактичних завдань, надзвичайно важливо визначити, коли найкраще використовувати ту чи іншу форму наочності.

Література:

1. Державні санітарні правила і норми безпеки іграшок та ігор для здоров'я дітей : [прийнятий 30 груд. 1998 р.] // Держав. санітарно-епідеміологіч. служба України, Мін-во охорони здоров'я України. – (Державні санітарні правила і норми ДСанПІН 5.5.6012-98 № 12).
2. Мастюкова Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) : советы педагогам и родителям по подгот. к обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
3. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 : у 2 т. / Рібцун Юлія Валентинівна. – К., 2010. – Т. 1. – С. 18.
4. Шеремет М. К. Логопедія / за ред. М.К.Шеремет. – К. : Слово, 2010. – 672 с.

СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ, ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Деренько Т.В.

*вчитель-дефектолог дошкільного підрозділу
Харківський СНВК*

*Інклюзивна освіта-перспектива нова,
хоч різні можливості - рівні права,
кожна дитина – цілий світ,
освіта, повага, рівність для всіх!*

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

Інклюзія -(inclusion – включення. Це процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті, це політика й динамічний процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта - це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права здобуття її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з освітніми особливими потребами в умовах ДНЗ та закладах загальної середньої освіти.

Завдання інклюзивної освіти:

- організувати навчально-виховний процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей;
- розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами;

- створити позитивний клімат у дошкільному та шкільному середовищі та поза межами.

Навчально-виховний процес в загальноосвітньому навчальному закладі-це-навчальна програма; корекційна програма(ритміка, розвиток мовлення, корекція розвитку); додаткові послуги.

Складовими моделями інклюзивної освіти є:

- командний підхід; задоволення індивідуальних потреб дітей; співпраця з батьками; створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі.

Переваги інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами:

- завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;

- ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;

- оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;

- навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;

- у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

Інклюзивна освіта: український законодавчий простір.

Концепція розвитку інклюзивної освіти була затверджена (наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912),

яка відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства

Закон України від 05.09.2017:

- забезпечує психолого-педагогічний супровід дитини з освітніми особливими потребами, психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги у закладі освіти;

- зобов'язує органи державної влади та органи місцевого самоврядування утворювати інклюзивно-ресурсні центри з метою забезпечення психолого-педагогічний супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

- передбачає видатки з державного бюджету для проведення корекційно-розвиткових занять, придбання засобів корекції;

- установлює норму щодо обов'язкового створення закладами освіти інклюзивних або спеціальних класів/групи якщо батьки подали заяву про зарахування дитини з особливими потребами до закладу освіти (ст. 20).

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало вимогам і потребам кожної особистості, незалежно від особливостей психофізичного розвитку.

Головна мета створення інклюзивних груп – задоволення соціальних та освітніх потреб, організація корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю.

Основні завдання педагога щодо організації інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі:

- захист і забезпечення прав і свобод дитини з особливими освітніми потребами;
- виявлення дітей, у яких виникають труднощі спілкуванні та взаємодії з оточуючими;
- визначення статусу дітей з особливими освітніми потребами в колективі;
- поширення інформації про засади інклюзивного навчання серед педагогів, батьків;
- участь у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину;
- представлення інтересів дитини з особливими освітніми потребами у відповідних органах і службах.

Сучасні психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові технології:

- технології впровадження інклюзивного навчання в систему освіти України;
- технології психолого-педагогічного супроводу дітей (сімей) з освітніми особливими потребами;
- технологія «Створення ситуації успіху» в системі інклюзивної освіти;
- технологія якісного оцінювання навчальних досягнень – порт фоліо;
- методика «Лялька як персона».

Сенсом нашого життя і професії є діти. Всі вони повинні бути щасливими, здоровими та впевненими в майбутньому. У навчально-виховному комплексі створені всі умови для повноцінного різнобічного розвитку особистості, збереження та зміцнення здоров'я. Кожного року історія НВК поповнюється новими досягненнями та творчими надбаннями. Дошкільнята під керівництвом досвідчених педагогів беруть участь у Міжнародному проекті «Сприяння освіті» за програмою розвитку дитини від 2- 6 років «Безмежний світ гри з LEGO» та «Шість цеглинок». У рамках меморандуму про взаєморозуміння між міністерством освіти і науки України та благодійним фондом LEGO Foundation (Данія). У 2018 році у дитячому архітектурному фестивалі «Водний світ» робота вихованців НВК посіла перше місце у номінації «Вода і Всесвіт».

Впроваджуємо LEGO в ігровий, навчально-виховний процеси, враховуючи всі психологічні особливості дітей з порушенням слухової функції та адаптуємо LEGO під наші методи навчання для кращої якості сприйняття знань дітьми.

Залучаємо до проектів дітей початкових класів в процесі освітньої розваги з LEGO, серед яких проведення дитячого архітектурного конкурсу «Столиці світу».

Школа активно співпрацює з громадськими організаціями. У ході співробітництва з Асоціацією «ЧАЙЛД Ю ЕЙ» наші вихованці влітку мали можливість відпочити та поділитись своїми вміннями в інклюзивному таборі «ГЕЛЕКСІ КЕМП». Учасники фестивалю «Назустріч мрії» посіли призові місця та виконували жестові пісні разом з зірками української естради.

Протягом року в рамках соціального проекту «Нечуючі потребують більшого» на базі НВК функціонували інклюзивні клуби: деф-гольф, юних натуралістів, економічний, інтернаціональних комунікацій, фінансовий. У рамках кубку України відбувся перший в історії з гольфу глухих, де взяли участь і наші вихованці.

Протягом багатьох років учні на рівні з чуючими дітьми беруть участь та стають призерами другого етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад з базових навчальних дисциплін.

У жовтні 2018 року наша молодь створила команду щодо реалізації проекту «Почути серцем». Дітьми власноруч був створений перший продукт для популяризації української абетки.

У стінах нашого закладу навчаються особливі діти, які є повноправними членами суспільства. Навіть якщо ти особливий, ти повинен жити на повну і ніколи не здаватися!

Література

1. Елен Р. Даніелс і Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів.—Львів: Т-во "Надія", 2000.—С. 37-51.
2. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. / [Тім Лорман, Джоан Деппелер, Девід Харві]; пер. з англ. — К.: - СПД – ФО Парашин І. С. 2010. — 296с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. — К.: «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.
4. Концепція державного стандарту спеціальної освіти //Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки. — 1999. — № 19. — С.7-12.
5. Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх (дошкільних) навчальних закладах (проект). — К., 2002. — 7 с.
6. Увага: особлива дитина: навчання та виховання учнів у системі інклюзивної освіти: Методичні рекомендації. — Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2011. — 80 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПОГЛЯДІВ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО РОБОТУ З ДІТЬМИ, ЩО ВІДСТАЮТЬ У РОЗВИТКУ

О.М. Друганова

доктор педагогічних наук, професор

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Сьогодні в Україні проблема розвитку інклюзивного освітнього середовища, у тому числі в закладах освіти, найбільш доступних і наближених до місця проживання осіб з особливими освітніми потребами? визначена в якості першочергових. Про це зокрема зазначається в статті Закону «Про освіту», що був прийнятий у 2017 році [1].

У цьому контексті спадщина В. О. Сухомлинського, педагогіку якого вже давно визнано в усьому світі як педагогіку дитиноцентризму, набуває великого значення. Василь Олександрович один із перших у радянські часи заговорив про унікальність дитинства, вважав, що «дитинство – це світ з іншими життєвими нормами, з іншими поглядами, навіть – з іншою мовою» [2, с. 486]. За глибоким переконанням видатного гуманіста, кожна дитина повинна бути щасливою й у цьому їй має допомогти школа.

Аналіз творчої спадщини видатного гуманіста дозволяє стверджувати, що у полі зору В.О. Сухомлинського завжди були діти з особливими потребами, яких він називав «найтендітнішими, найніжнішими квітами в безмежно різноманітному квітнику». Займаючись упродовж багатьох років проблемою таких дітей, гуманіст у багатьох своїх працях неодноразово наголошував, що вчити й виховувати їх треба у звичайній школі. «Повноцінне середовище, що постійно інтелектуально збагачується, – одна з найважливіших умов їх порятунку», – наголошував В.О. Сухомлинський [8, с. 585]. Проте, на думку педагога, якщо вчити їх так само, як учать усіх дітей, вони «неминуче залишаться недоуками, знедоленими, нещасливими людьми, яких усе життя не покидатиме думка про те, що вони ні на що не здатні» [8, с. 585]. Для навчання й виховання таких дітей, на переконання В. О. Сухомлинського, потрібний «тонкий, делікатний індивідуальний підхід» [3, с. 85].

В. О. Сухомлинського, як виявлено у ході наукового пошуку, не задовольняли існуючі на ті часи методи й методики роботи з дітьми, розвиток яких відстає від норми; рекомендації й поради батькам таких дітей, як, наприклад, «... довше, ніж іншим, їм дітям із зниженою здатністю до навчання, треба думати над задачею, над простішою залежністю», «якнайбільше часу приділяти вивченню уроків» [7, с. 81] тощо педагог категорично відкидав і засуджував. Просвітник негативно ставився до тих учителів, які «інтелектуальний розвиток дитини вбачали тільки в сидінні за підручниками», вважали, що в таких дітей «не могло й не повинно було бути вільного часу». Він із жалем констатував, що є в школі такі вчителі, «сумлінна опіка яких, їхнє піклування про те, щоб дитина якнайбільше сиділа над книжкою, перетворюється кінець кінцем у зло» [7, с. 81 – 82]. Для таких учителів дитина, яка не встигає, відстає є таємницею за сімома печатями.

Отже, гуманну місію школи і педагога В. О. Сухомлинський убачав у тому, щоб урятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими.

Великого значення в роботі з дітьми, що мають проблеми у розвитку, надавав В.О. Сухомлинський співпраці школи з сім'єю, з батьками учнів. Кожну родину своїх вихованців Василь Олександрович добре знав. Він постійно зустрічався з батьками, проводив разом із педагогічним колективом Пависької школи спеціальні лекції, семінари, на яких батьків ознайомлювали з основними положеннями з педагогіки та психології, в обсязі, що, за словами С. Соловейчика, значно перевищували аналогічні курси в педінститутах.

Предметом вивчення вдатного педагога були й причини відхилень у розвитку дітей. За довгі роки роботи із невстигаючими учнями просвітник переконався, що причини в кожному окремому випадку ніби нашаровувались, накладались одна на одну; якась була первинною, потім вступала в дію вторинна. Першою причиною, як було встановлено педагогом, нерідко була хвороба, перенесена в ранньому дитинстві. Спостереження, як зазначав видатний український педагог, переконали їх, наприклад, що так зване «уповільнене мислення» – це переважно наслідок не яких-небудь фізіологічних чи функціональних змін клітин кори півкуль головного мозку, а результат загального нездужання організму – нездужання, якого й сама дитина не усвідомлює. Приховані хвороби і нездужання ставали особливо помітними, коли вчитель прагнув наповнити кожну хвилину уроку напруженою розумовою працею, намагаючись, щоб не пропала жодна хвилина уроку [5, с. 125 – 126; 6, с. 442 – 444].

Наголосимо, що В. О. Сухомлинський, разом із педагогічним колективом та родиною, прагнули до того, щоб діти, у яких сповільненість розумових процесів є результатом загальної слабкості організму, у літній час спали під відкритим небом, харчувалися продуктами, багатими на вітаміни і фітонциди. Усе це, як писав педагог, справляло чудодійний вплив на здоров'я в цілому і на розумовий розвиток [6, с. 444].

Вивчення дітей зі зниженою здатністю до навчання упродовж багатьох років дозволило В. О. Сухомлинському стверджувати, що в багатьох випадках поганий стан здоров'я не призвів би до згубних результатів, якби він не був посилений вторинним несприятливим впливом – неправильним вихованням у ранньому дитинстві. У деяких випадках, як зазначав педагог, це було основною причиною, що вплинуло на відставання в розвитку. Неправильне виховання, на думку В. О. Сухомлинського, це комплекс найрізноманітніших умов, серед яких просвітник виділив такі, як-от: по-перше, нездорові, конфліктні відносини в сім'ї, а тим більше алкоголізм батьків. Цю причину В. О. Сухомлинський вважав одним із найзгубніших факторів для дитини з відхиленням в розвитку. Усі труднощі, які виникають у складному процесі шкільного виховання, за висновками просвітника, сягають своїм корінням у сім'ю; розвиток особистості залежить насамперед від того, якими людьми постають перед дитиною мати й батько, як пізнаються людські стосунки й суспільне оточення на прикладі батьків [4, с. 145]. «У таких сім'ях незначні спочатку симптоми відставання незабаром дають про себе знати дуже відчутно», – писав просвітник [8, с. 587].

По-друге, обмеженість, надзвичайна вбогість інтелектуального життя сім'ї. В. О. Сухомлинський називав «нещасними» тих дітей, у стосунках з якими мати обходилася двома - трьома сотнями слів. З інтелектуальною обмеженістю завжди поєднувалась, як указував педагог, убогість емоційного життя сім'ї. «Я переконувався, що є 5 - 6 річні діти, які ніколи й нічому не дивувались, не захоплювались, не раділи. Вони не відчують і гумору, не розуміють комічних ситуацій і обставин, рідко сміються, хворобливо реагують на жарт» – наголошував В. О. Сухомлинський [8, с. 587].

По-третє, відсутність повноцінного материнського виховання в перші 2 - 3 роки життя дитини, що, на переконання просвітника, має надзвичайно важливе значення у формуванні особистості дитини, її успіхів у навчанні надавав. «Якщо дитина в перші 2 - 3 роки свого життя не відкриває через найближчу, найдорожчу їй людину – матір – весь світ людський у тому обсязі, у якому він доступний дітям цього віку, якщо разом з лагідним, дбайливим, тривожним мудрим виразом материнських очей, вона не чує найтонших емоційних відтінків рідного слова, – розумове життя її піде зовсім не так, як воно пішло б за умови правильного материнського виховання», – зауважував просвітник [8, с. 588].

Отже, спадщина видатного українського педагога-науковця В. О. Сухомлинського була й залишається надійним фундаментом системи роботи з дітьми, які мають проблеми в розвитку, важливими складниками якої є розуміння причин та труднощів, з якими стикаються ці діти, створення належних умов для їхньої успішної соціалізації й розвитку, забезпечення права на повноцінне суспільне життя.

Література:

1. Закон «Про освіту» // Закон України «Про освіту» / zakon5.rada.gov.ua laws /show/2145 – 19
2. Історія педагогіки /за заг. ред. члена-кор. НАПН України, д. пед. наук, проф. Г.В. Троцько. Харків, 2008. – 545 с.
3. Сухомлинський В. О. Проблема виховання всебічно розвиненої особистості // Вибрані твори : в 5 т. – К.: «Рад. Школа», 1976. – Т. 1 – С. 55 – 206.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3 – С. 7 – 278.
5. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4 – С. 7 – 390.
6. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 4 – С. 393 – 626.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5 – 639 с.
8. Сухомлинський В. О. Найвідсталіший у класі... // Вибрані твори : в 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5 – С. 584 – 590.

ФОРМУВАННЯ ЕМПАТІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

Жиленко Аліна Володимирівна

студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»,

Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди

Метою інклюзивного навчання є забезпечення рівного доступу до якісної освіти в умовах освітнього середовища, пристосованого до задоволення особливих освітніх потреб кожної людини; створення умов для вдосконалення

системи освіти і соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до цієї мети перед закладами вищої освіти постає проблема удосконалення системи підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Якщо розглядати процес професійно-педагогічного становлення особистості майбутнього вчителя, то необхідно формувати його емпатійну культуру ще в період навчання в закладах вищої освіти, адже емпатія – це значуща професійна особистісна якість педагога. Вона забезпечується процесом внутрішньої налаштованості педагога на позицію партнера у спілкуванні. Джерелом емпатії є подвійне протиріччя в емоційному світі людини між власними переживаннями і сприйнятими переживаннями іншої особи. У педагогічній емпатії переважає дієвий початок, спрямованість на емоційну підтримку дитини.

Емпатійність педагога – реальний прояв любові, умова розуміння і прийняття дитини. У це поняття включається здатність вчителя ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, бути стратегом своєї діяльності, самостійно вибудовувати дії і оцінювати їх. У зв'язку цим варто було б в програмі педагогічних вузів запропонувати студентам вивчення розвитку емпатійної культури особистості, що подальшому вплине на професійно-педагогічне становлення особистості майбутнього вчителя і дасть можливість студентам в майбутньому розвивати емпатійну культуру у школярів [2].

Активний перехід на інклюзивне навчання в умовах Нової Української школи ставить вимоги перед педагогічною наукою і звертає особливу увагу до проблематики та визначення термінології емпатійної культури (А. Бадалов, А. Б. Барбара, Т. Дорошенко, Т. Карягина, Т. Рябовол). Під терміном «емпатійна культура майбутніх учителів» слід розуміти вид професійної культури, в якій співчуття, співпереживання і толерантність виступають основними цінностями професійної діяльності.

Метою даної наукової роботи є визначити складові емоційної культури та дослідити процес формування у майбутніх педагогів емпатійної культури.

Слід звернути увагу на двосторонність емпатійного потенціалу у майбутніх педагогів: з одного боку він є мотивуючим фактором при виборі соціономічної професії педагога, з іншого він є запорукою успішності професійної діяльності в майбутньому.

Згідно структурного аналізу Ф. А. Ахметшиної в емпатійній культурі можна виділити наступні компоненти: емоційний, когнітивний і діяльнісний (поведінковий) [1].

Емоційний компонент виражається в перцептивній здатності емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, учня проявом емпатичних якостей – співчуття і емпатійної інтуїції.

Когнітивний компонент визначається гностичною здатністю розпізнавати думки і почуття учнів, передбачати їхні відповіді. Він включає в себе такі інтегративні якості, як: емпатійна спостережливість, емпатійне слухання.

Діяльнісний (поведінковий) компонент виражається в комунікативній здатності будувати свої відносини з вихованцем, заздалегідь передбачаючи його точку зору і зважаючи на його внутрішню позицію. Діяльнісна емпатія включає в себе співпрацю і сприяння. Майбутній учитель проявляє емоційний відгук на переживання іншої людини, учня, батьків в діяльнісній формі: комунікативної толерантності, співробітництві, сприйняття, співучасті, співпереживання; адекватно, відповідно з ситуації, вибудовуючи педагогічну позицію і власну поведінку.

В умовах інклюзивного навчання педагогу важливо навчитися приймати дитину такою, якою вона є, з її думками і бажаннями, її емоціями і поведінковими реакціями, з її почуттями і переживаннями. Особливо це важливо при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

З огляду на те, що взаємодія – це двосторонній процес, важливо показати дитині, що життя дорослих також наповнено емоціями і почуттями. Тому в спілкуванні з дитиною головне не тільки виявляти емоції, почуття, а й промовляти те, що в даний момент відчуває дорослий, збагачуючи тим самим поведінковий і емоційний досвід дитини.

Встановленню зворотного зв'язку в процесі спілкування допомагають емпатійні процеси, що виникають в ході взаємодії педагога і вихованців. Емоційний зворотній зв'язок досягається через уміння з поведінки дітей, їх очей та міміки вловлювати загальний психологічний настрій, відчувати в процесі спілкування настання моменту зміни в емоційних станах дітей, їх готовність працювати, своєчасно бачити виключення окремих дітей із загальної діяльності [3].

Тим часом ми не повинні залишати поза увагою і можливий негативний вплив емпатії на міжособистісні відносини. Так професор психології з Єльського університету Пол Блум висловлюється проти емпатії в тому сенсі, що відчуваючи емоційну емпатію, люди часто співчують тим, кому симпатизують або з ким відчувають якусь спільність (наприклад, загальну расову або національну приналежність, зовнішню схожість тощо), що більше високоморальною було б керуватися не упередженим ставленням [4].

Отже, емпатійна культура розглядається як розвиток у майбутніх педагогів таких навичок, які в першу чергу дозволять мати на меті прогноз поведінки дитини в тій чи іншій конкретній ситуації. Коли педагог поставить себе на місце дитини і отримає відгук власної реакції, головним для педагога повинен стати самоаналіз власних почуттів, думок і можливих дій. Такий підхід дозволяє створити передумови саморозвитку вчителя, спонукає педагогів до пошуку індивідуальних способів взаємодії в полісуб'єктному освітньому середовищі, розкриває ресурси для подолання труднощів, що виникають у педагогічній практиці.

Література

1. Ахметшина, Ф. А. Воспитание эмпатической культуры в вузе [Текст] / Ф. А. Ахметшина // Вестник ТИСБИ. – 2002. – №1. – С. 119-132.

2.Дорошенко, Т. В. Эмпатия как фактор мотивации в профессиональном становлении личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. В. Дорошенко. – Хабаровск, 2007. – 24 с.

3.Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: [практ. посіб.] / Лорман Т., Деппелер Д., Харві Д.; [пер. з англ. Т. Клекота]. – К. : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. – 296 с.

4.Сериков, В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технология [Электронный ресурс] / В. В. Сериков. Режим доступа: <http://l1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=1943>–[25.11.2013]. – Назва з екрана.

ПЕРСПЕКТИВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Жиліна Галина Вікторівна

вчитель-дефектолог,

Комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад

(ясла-садок) №12 комбінованого типу

Харківської міської ради»

Сьогодні, коли освітнє реформування в Україні перейшло на інший рівень, постало питання щодо інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. Відповідно до закону України «Про охорону дитинства», «Про освіту», Указу Президента України «Про заходи, спрямовані на забезпечення додержання прав осіб з інвалідністю», постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», «Деякі питання створення ресурсних центрів підтримки інклюзивної освіти та інклюзивно-ресурсних центрів», «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти», «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», листів МОН України «Щодо організації діяльності інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (Інструктивно-методичні рекомендації), «Про організацію психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання», Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та міжнародного досвіду підтримки осіб, з метою забезпечення рівних прав на освіту наша держава посилила увагу до проблем дітей, які мають особливі освітні потреби. Це зумовило необхідність розробки цілеспрямованих дій для створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої активної участі в системі сучасних суспільних відносин. Одним із напрямів гуманізації системи освіти стало інтегрування осіб з різноманітними відхиленнями психофізичного розвитку у заклади дошкільної, шкільної та вищої освіти. Завдяки цьому процесу створюються рівні можливості для дітей і молоді в отриманні якісної освіти, забезпечується здобуття базової або повної

загальної середньої освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей індивіда.

Дослідженнями щодо запровадження інклюзивної форми освіти займалися науковці, які розглядали різні її аспекти: вивчення проблем інклюзивного навчання та впровадження його в освітній простір (В. Бондар, Л. Даниленко, М. Деркач, Н. Дятленко, С. Єфімова, Ю. Кавун, А. Колупаєва, М. Сварник, Г. Сіліна, Н. Софій, О. Таранченко, П. Троханіс та ін.); філософія інклюзивної освіти та концептуальні аспекти інклюзивної освіти (І. Зязюн, В. Кремінь, Ю. Найда, В. Синьов та ін.); аналіз досвіду навчання дітей з інвалідністю в інших країнах (О. Іонова, А. Колупаєва, К. Кольченко, Г. Нікуліна, П. Таланчук та ін.). Термінологічна база щодо дослідження інтеграційних та інклюзивних процесів у соціальному й освітньому середовищах ґрунтовно вивчалася як за кордоном (М. Айшервуд, Д. Бішоп, Ф. Вуд, Д. Гарнер, Д. Депплер, Р. Зіглер, Д. Кларк, Н. Дж. Леско, Д. Мітчел, Д. Найрі, П. Хакслі та ін.), так і в нашій країні (О. Безпалько, Л. Коваль, Г. Давиденко, Т. Ілляшенко, С. Корніцова, Н. Кравець, С. Литовченко, І. Луценко, Б. Мороз, Г. Першко, О. Рассказова, Т. Сак, О. Таранченко, В. Ткачук, А. Шевцов та ін.).

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу. Основний девіз такої освіти – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Таке навчання є корисним як для дітей з психофізичними особливостями, так і для дітей з типовим рівнем розвитку та суспільства в цілому [1]. Тому, зараз постає питання про інформування батьків, які мають дітей з особливостями розвитку, щодо своєчасного звернення до профільних спеціалістів, зокрема, лікарів та працівників Інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Насамперед, вони зможуть провести комплексну оцінку з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, розробити рекомендації щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини.

Стратегічна мета інклюзивної освіти – формування нової філософії суспільства, державної політики щодо дітей з інвалідністю.

Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку має передбачати включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку.

Таким чином, саме інклюзивна дошкільна освіта надає можливість особливим дітям навчатися із «здоровими» дітьми. Дошкільний вік – це сензитивний період для формування особистості дитини, набуття нею першого соціального досвіду, розвитку емоцій, почуттів. Створення для дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами розвиваючого середовища, допоможе опанувати загальними знаннями, вміннями, набутти психічні якості,

необхідні для життя (оволодіння мовою, розвиток сприймання, уяви, мислення, орієнтації в просторі й часі), завдяки чому вона зможе подолати деякі порушення, і згодом, дитина зможе соціалізуватися та підготуватися до навчання у школі.

Особливо важлива роль в цьому питанні відводиться педагогам. Саме вони повинні проводити тематичні бесіди та надавати вичерпні роз'яснення щодо врахування особливостей розвитку дітей, залучених в інклюзивні групи. Також вчити толерантному відношенню до дошкільників, які відрізняються від інших дітей, що сприятиме формуванню інклюзивних цінностей та забезпечить дружню і позитивну атмосферу, сприятливу для всіх дітей.

Інклюзивні заклади (групи) освіти змінюють роль вихователя, який тепер залучається до різноманітних видів інтеграції із дітьми, більше їх пізнає, а також активніше вступає в контакти з громадськістю поза закладом дошкільної освіти.

Навчання в інклюзивних групах допомагає дітям з особливостями психофізичного розвитку адаптуватися до життєвих умов, позбутися почуття відчуження, ізолюваності, сприяє зникненню соціальних бар'єрів, інтеграції в соціум. Діти отримують безперешкодний доступ до якісної освіти. Дитячий колектив вчиться спілкуватися та працювати разом, а дошкільники з обмеженими можливостями зможуть інтегруватися в суспільство відповідно до їхніх задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб.

Разом з тим це сприятиме організації психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, здійсненню системних психолого-педагогічних заходів, спрямованих на компенсацію втрачених функцій, формування психологічних новоутворень.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до усіх людей, але створює спеціальні умови для осіб з особливими потребами.

Існує багато переваг інклюзивної освіти. Для дітей з особливими освітніми потребами вона стане корисною тим, що виявлення відхилень у дитини дошкільного віку буде більш своєчасним, ніж в шкільному віці. Планомірна та цілеспрямована робота спеціалістів сприятиме попередженню появи вторинних відхилень, зокрема, знизить ризик порушень читання, письма, виникнення стійких труднощів у формуванні арифметичних навичок. Дошкільники зможуть оволодіти новими вміннями та навичками, тому що розвиток та навчання проводиться з орієнтацією на інтереси та сильні якості дітей. Комплексний розвиток емоційно-вольової сфери, мотиваційної готовності, пізнавальної діяльності забезпечить всебічну підготовку особливої дитини до школи. Для батьків інклюзивна освіта дає можливість побачити, що їхня дитина стає менш ізолюваною від навколишнього світу. Вони отримають можливість працювати, спілкуватися з іншими батьками, життя родини стане наближеним до життя звичайної сім'ї.

Для інших дітей перебування в інклюзивній групі навчить природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей. Діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них, вчаться співробітництву. Інклюзивне навчання допоможе звичайним дітям поводитися нестандартно, бути винахідливими, креативними, а також забезпечить правильне виховання всіх дітей.

Для педагогів та фахівців, насамперед, це можливість краще розуміти індивідуальні особливості дітей. Вихователі зможуть оволодівати різноманітними педагогічними методиками, що дасть їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності. Спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) почнуть сприймати дітей більш цілісно, а також зможуть дивитися на життєві ситуації очима дітей. Педагоги зможуть підвищити свій професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру, організовувати навчання на якісно новому рівні, базуючись на принципах науковості, системності, послідовності, наступності, конкретності.

Розглядаючи перспективи інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти, слід зазначити, що головними напрямками мають бути збереження й подальший розвиток єдиного освітнього простору, що забезпечуватиметься лише в контексті тісної взаємодії педагогів, батьків, психологів, медичних працівників, різних соціальних інстанцій, які опікуються долею осіб з різноманітними відхиленнями психофізичного розвитку.

Література

1. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах / Е.Ервін, Д.Кугельмас. – К: Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. – 203 с.
2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: А.А. Колупаєва, Н.З. Софій, Ю.М.Найда [та ін.]; під заг. ред. Л.І. Даниленко. – К., 2007. – 128 с.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами / Т. Ілляшенко // Директор школи. – 2009. – № 34. – С. 8.
4. Колупаєва А.А. Зasadничі понятійно-термінологічні визначення інклюзивної освіти / А.А. Колупаєва // Дефектологія. – 2009. – № 2. – С. 18.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К. :Самміт-Книга, 2009. – 272 с
6. Кравченко Г.Ю. Інклюзивна освіта в ДНЗ / Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. – Х.: Вид-во «Ранок», 2014. – 176 с.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

*Заскалько Олена Михайлівна
студентка 1 курсу природничого факультету
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С.Сковороди*

На сьогодні питання розвитку мовлення дітей з розладами аутистичного спектру є одним з найважливіших, адже рівень оволодіння зв'язним мовленням відіграє велику роль у процесі соціальної адаптації.

У корекційній педагогіці та спеціальній психології проблема мовленнєвого розвитку дітей з РАС відображена в наукових працях Я. Т. Багрія, В. Є. Коваленко, С. В. Кондукова, О. В. Літвінової, І. А. Марценківського, Т. І. Морозової, Т. В. Скрипник, М. К. Шермет, Д. І. Шульженко, Г. М. Хворової та ін.

Актуальність та практична значущість дослідження проблеми мовленнєвого розвитку дітей з РАС обумовили вибір теми роботи. Метою наукових тез є виявлення особливостей мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру шляхом аналізу та систематизації наукової літератури у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології.

За визначенням Г. Д. Гончар, розлади аутистичного спектру – це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні, особливою стереотипністю поведінки.

Діти з аутистичним спектром відрізняються між собою: ступенем мовленнєвого розвитку (від не мовленнєвих дітей до дітей з фактично відсутніми порушеннями у цій сфері, як при синдромі Аспергера); наявністю чи відсутністю супутньої розумової неповносправності (від дітей з нормальним та вище середнього інтелектом до дітей з різним ступенем інтелектуальної недостатності); наявністю тих чи інших супутніх розладів [1].

Виражені мовленнєві порушення спостерігаються у всіх дітей з розладами аутистичного спектру. Немає жодної родини, яка, звертаючись за допомогою до фахівців, не говорила про мовленнєві труднощі своєї дитини [2]. На думку Т. Шапіро і Г. Гінсберг, найхарактернішим для мовлення дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) є одночасне поєднання «відсутнього», «неповного» і «зрілого» мовлення. В. М. Башина пояснює це явище тим, що для дітей з РАС властиві нерівномірність дозрівання мовленнєвої та інших сфер діяльності, порушення ієрархічних взаємовідносин між простими і складними структурами в межах кожної функціональної системи, відсутність явищ витіснення примітивних структур складними, як це відбувається в нормі. З цієї причини у мовленнєвій сфері (як і в межах інших сфер діяльності)

простежується хаотичне нашарування примітивних і складних функцій, що відрізняє їх від норми [3].

Порушення мовлення і спілкування у дітей, які мають РАС проявляються вже в ранньому віці і зберігаються впродовж усього життя. Ще до того, як дитина навчиться говорити, вона має у своєму розпорядженні багатий арсенал засобів для повідомлення іншим людям про свої потреби, інтереси та відчуття. До цих засобів належать міміка, вокалізація і жести. Однією з перших ознак порушень мовлення у дітей з РАС є неповне використання мовних засобів комунікації. Проте, така дитина часто не використовує протодекларативні жести – жести або вокалізації, які служать для привернення візуальної уваги інших людей до об'єктів загального. Крім того, в арсеналі їх комунікативних засобів відсутні й інші декларативні жести, зокрема, вказівний жест, який діти з нормою в розвитку використовують, показуючи іншим об'єкт свого інтересу або новий для них предмет.

Діти з РАС можуть використовувати інструментальні жести для того, щоб хто-небудь негайно для них щось зробив, проте вони не використовують експресивних жестів для передання своїх почуттів (U. Frith).

За даними багатьох науковців [1; 2; 3], на відміну від мовленнєвих порушень, наприклад, алалії, мовлення при аутизмі на самих ранніх етапах може розвиватися нормально або навіть прискорено, і дитина за темпами її розвитку іноді обганяє здорових однолітків. Потім, зазвичай до тридцяти місяців (у середньому близько вісімнадцяти місяців) мовлення починає поступово втрачатися: дитина перестає говорити з оточуючими, хоча іноді може розмовляти сама з собою, або уві сні, тобто не розвивається комунікативна функція мови. Втрата мовлення завжди поєднується з втратою виразного жестикулювання та імітаційної поведінки. При цьому така втрата мовлення частіше спостерігається у дівчаток.

За дослідженнями Д. І. Шульженко при РАС в домовленнєвому періоді часто має місце відсутність лепету і слабкий розвиток функції наслідування. Дитина не виконує прості мовні інструкції, хоча непрямыми методами можна визначити, що вона розуміє звернене мовлення. У ранньому віці відзначається запізнення термінів появи перших слів і фраз, тривале збереження ехологічних мовленнєвих форм. Порушення формування експресивного мовлення проявляються відсутністю відповідей на поставлені запитання. Діти не використовують по відношенню до себе форми займенника у першій особі (наприклад, висловлюючи бажання отримати іграшку, каже «дати»). Діти можуть досить правильно відтворювати мелодії відомих пісень. Відзначаються елементи скандування, фрази носять уривчастий характер, нерідко фрази римуються, епізодично вимовляються слова, що не мають значення в даній ситуації, наприклад, при розмові з лікарем дитина вимовляє «катаракта», «екскаватор». Висловлювання не передають емоційного тону переживань, відзначається порушення інтонації, іноді наголос ставиться на останніх складах, склади вимовляються з піснями. Порушується порядок слів. Разом з тим зустрічаються складні мовні форми, використання вступних слів, таких як

«як кажуть», «бачите». Перші ознаки потреби в мовному спілкуванні з'являються лише до 6-8 років [2].

На думку педагогів, логопедів, у системі корекційної логопедичної роботи необхідно розвивати мовленнєву активність дитини, мотиваційний план мовленнєвої діяльності, характер мовленнєвого матеріалу.

У наш час наукові дослідження довели [4], що прискорює розвиток мовлення у дітей з РАС застосування засобів візуалізації мови, проте слід мати на увазі, що частина цих дітей ніколи не буде мати повноцінного мовлення і для них методики альтернативного спілкування є чи не єдиним шансом на встановлення певної змістовної комунікації.

Одним із найпростіших засобів альтернативної комунікації є PECS (picture exchange communication system – система спілкування з допомогою обміну картинок) – полягає у тому, що попередньо роблять фотографії або малюнки найнеобхідніших (найулюбленіших) предметів побуту дитини (її кубиків, банана, кружки з водою і т.д.), а тоді у відповідний момент дитині пропонують вибрати картку й одразу ж дають те, що вона вибрала. У такий спосіб дитину заохочують до вибору й подання дорослим картинок-зображень того, що дитина бажає, це супроводжується також вербальним називанням предмета. З часом кількість картинок може збільшуватися, та в міру того, як розвиватиметься мова, поступово переходять до вербальних взаємодій.

Подібною є система простих жестів для дітей з РСА – система Макатон та цілі системи альтернативного спілкування за допомогою символів-картинок (Бліса, Макатон, Ребус), які дитина постійно може мати при собі у формі книжки. Є також комп'ютерні версії цих систем (Boardmaker, Picture communication system). Ці засоби альтернативного спілкування важливо поєднувати з озвученням слів-фраз, зі зменшенням частки візуалізації, тобто переходити у більш «класичне» мовленнєве середовище. Проте не для всіх дітей це буде можливим з огляду на наявні труднощі обробки аудіовізуальної інформації та можливе ураження центрів мови.

Підводячи підсумки, слід зазначити, що, застосовувати методи логопедичної колекційної роботи, зокрема засоби альтернативної комунікації доцільно, враховуючи ступінь мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру та їх індивідуальні особливості.

Література

1. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2018. – 338 с.

2. Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РДА / М. К. Шеремет, С. В. Кондукова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально – педагогічна. – 2010. – Вип. 15. – С. 102-106.

3. Щодо питання систематизації мовленнєвих порушень при аутизмі / О. В. Літвінова // Логопедія. – 2013. – № 3. – С. 48-51.

4.Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі / В. Вітюк, Л. Тарасюк // Педагогічний часопис Волині. – 2016.– № 1. – С. 75-81.

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР- ВИМОГА СУЧАСНОСТІ

Зверева Світлана Миколаївна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет

ім. Г. С. Сковороди

Сьогодні в Україні відбувається освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзія. Обраний державою напрям на створення гідних умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя. За останні роки українські педагоги та міжнародні експерти відзначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила помітний крок уперед. Це стало можливим завдяки прийнятому Закону про інклюзивну освіту, всі положення якого увійшли в основний Закон «Про освіту».

Ще одним досягненням на шляху розвитку інклюзії стало реформування існуючої системи психолого-медико-педагогічних консультацій у сучасні інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), які покликані допомагати дітям отримати якісну освіту та жити повноцінним суспільним життям. І саме фахівці таких центрів будуть працювати за новими, більш прогресивними та якісними підходами до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Інклюзивно-ресурсний центр - установи, в які зможуть звернутись батьки дітей віком від 2 до 18 років для здійснення комплексної оцінки дитини, визначення її особливих освітніх потреб та розробки індивідуальної програми розвитку (із зазначенням усіх рекомендацій щодо особливостей навчання) та отримання корекційних та реабілітаційних послуг.

Задля забезпечення цього ІРЦ має:

- проводити комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини;
- надавати психолого-педагогічну допомогу;
- забезпечувати системне кваліфіковане супроводження.

Така діяльність центру не розповсюджується на:

- вихованців ДНЗ компенсуючого типу;
- учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл (шкіл-інтернатів).

Принципи діяльності інклюзивно-ресурсних центрів:

- повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей;
- дотримання найкращих інтересів дитини;
- недопущення дискримінації та порушення прав дитини;
- конфіденційність доступність освітніх послуг з раннього віку;
- міжвідомча співпраця.

Центри створюються за рішеннями органів місцевого врядування з урахуванням потреб дітей громади із розрахунку 1 центр на 7 тисяч дітей, які проживають в об'єднаній територіальній громаді чи районі, та не більш як на 12 тисяч дітей, які проживають у місті чи районі міста. В такі установи можуть звертатись батьки всіх дітей, які проживають на певній території, а не тільки про дітей з порушенням розвитку чи з інвалідністю.

Комплексну оцінку дитини фахівці інклюзивно-ресурсних центрів проводитимуть тільки за бажанням батьків і тільки щодо визначення її особливих освітніх потреб (тобто формування індивідуальної програми розвитку, розроблення корекційних занять тощо), які можуть бути не пов'язані із діагнозом або інвалідністю дитини.

Фахівці центрів співпрацюватимуть із закладами освіти, допомагаючи в організації інклюзивного навчання, облаштуванні освітнього середовища. Саме ресурсні центри надаватимуть рекомендації школі щодо особливих освітніх потреб учня, корегуватимуть його індивідуальні програми розвитку протягом періоду навчання та проводитимуть корекційні заняття.

На відміну від консультантів психолого-медико-педагогічних комісій, працівники інклюзивно-ресурсних центрів зможуть більше часу приділяти саме роботі з дітьми, наданню психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Основними завданнями ІРЦ є:

- надання консультацій та взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів з питань організації інклюзивного навчання;
- надання методичної допомоги педагогічним працівникам дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів, батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами щодо особливостей організації надання психолого-педагогічної допомоги таким дітям;
- взаємодія з педагогічними працівниками дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів щодо виконання рекомендацій, зазначених у висновку центру, проведення оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами надання консультацій батькам або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів для здобуття повної загальної середньої освіти, наявних освітніх, медичних, соціальних ресурсів для надання допомоги таким дітям;
- надання консультативно-психологічної допомоги батькам (одному з батьків) або законним представникам дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей;
- провадження інформаційно-просвітницької діяльності (конференції, семінари, засідання за круглим столом, тренінги, майстер-класи з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами);

- взаємодія з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, навчальними закладами, закладами охорони здоров'я, закладами соціального захисту, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо виявлення та надання своєчасної психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами, починаючи з раннього віку

підготовка звітної інформації про результати діяльності центру.

Ділова документація центру

Для організації та обліку роботи фахівці центру ведуть документацію в електронному вигляді, зокрема:

- річний план роботи центру;
- річний план роботи фахівців центру;
- щотижневі графіки роботи центру та його фахівців;
- звіти фахівців центру про результати надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами;
- журнал обліку заяв;
- журнал обліку висновків про комплексну оцінку;
- журнал обліку консультацій;
- особові справи дітей, які пройшли комплексну оцінку.

Література:

1. Документ про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр /<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>.

2. Створюємо інклюзивно-ресурсний центр (ІРЦ) /<https://vemakids.com.ua/ua/article/stvoryuyemo-inklyuzyvno-resursnyy-centr-irc>.

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Земляна Катерина Анатоліївна

Студентка I курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного університету

імені Г. С. Сковороди

Останніми роками спостерігається збільшення кількості дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). На жаль, в Україні відсутні статистичні дані щодо кількості дітей з РАС, але все ж станом на минулий рік їх зареєстровано близько семи тисяч осіб, хоча деякі фахівці вважають, що це лише поверхнева оцінка і насправді цифра приблизно в 10 разів більша. Звідси, власне, і судження про те, що нині працівникам спеціальної освіти необхідно більш поглиблено вивчати особливості розвитку та методики виховання та навчання дітей з такими особливостями.

Під аутизмом у широкому сенсі розуміють зазвичай яскраво виражене усамітнення, прагнення уникати контактів, стійке бажання існування у

власному світі. І звісно, такі діти мають свої труднощі в процесі соціалізації та навчання.

Особливості психологічного розвитку та організації навчання дітей з РАС відображено в наукових працях Д.І. Шульженко, О.С. Аршатської, Е. Р. Баєнської, В.М. Башиної, Р.К. Ульянової, Т.І. Морозової, Д.М. Ісаєва, І. А. Костіна, В.Є. Кагана, К.С. Лебединської, В.В. Лебединського, М. М. Ліблінг, І.І. Мамайчук, О.С. Нікольської, М.К. Шеремет та ін.

Ураховуючи активне впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами особливої актуальності набуває проблема організації інклюзивного навчання дітей з РАС, що і обумовило вибір теми наукової розвідки.

В процесі навчання порушення адекватного емоційного зв'язку дитини з РАС з іншими людьми, ігнорування, занурення в себе, тривога і напруженість при наполегливих спробах залучити таку дитину до взаємодії викликають складнощі з розумінням почутого або прочитаного, заучування матеріалу напам'ять без розуміння змісту, наполягання на достеменному дотриманні правил і виконанні деяких дій конкретним способом, труднощі в узагальненні та використанні вивченого, нездатність приймати рішення і таке інше.

У спілкуванні з однолітками та дорослими теж можна відзначити певні особливості: брак розуміння дій та мотивів оточуючих, відсутність переживання за інших, нездатність ділитися, постійне бажання робити все по-своєму, нав'язливі теми при розмові (найчастіше розмова несе односторонній характер), незвичність системи комунікацій для спілкування з оточуючими тощо.

Проте кожна дитина індивідуальна і має свої особливі потреби. Себто двоє учнів з розладами аутистичного спектру все одно будуть відрізнятися між собою та від інших дітей у своїх потребах та особливостях. Тому для надання якісної підтримки та проведення виховної та навчальної роботи необхідно знати та розуміти труднощі, які має кожна дитина з аутизмом, і як вони впливають на її розвиток, поведінку та здібності.

Але крім труднощів діти з РАС мають і свої сильні сторони. Така їх риса як любов до ритуалів та повторень має певні переваги: чіткий розклад, відповідальність, здатність виконувати довготривалу та одноманітну роботу, схильність до впорядкованості та завершеності. Також можна виділити здатність до запам'ятовування знакових систем, переважання невербального інтелекту, добре орієнтування у просторі та часі.

Отже, перед тим, як розпочати здійснювати систематичний вплив на розвиток дитини, необхідно визначити наявний стан її розвитку. Для цього група фахівців, які безпосередньо взаємодіють з нею, вивчає можливості, сильні якості дитини, її інтереси, захоплення, вміння, а також – її потреби та труднощі, з якими вона стикається. Також звертають особливу увагу на особливості пізнавальної (пам'ять, увага, сприймання, мислення, мовлення тощо) та психомоторної сфер діяльності учня.

При роботі з дитиною-аутистом дуже велику роль відіграє систематика. Тобто повинно бути відведено спеціальне місце для проведення занять та встановлено певний їх розклад. Таким чином у дитини формується так званий навчальний стереотип. Тобто вона згодом звикає, що є стіл, за яким навчаються, є їдальня або кухня – для їжі, навчальна кімната – для занять, спеціально відведений час та місце для відпочинку та інше.

Дитина повинна звикнути до того, що заняття завжди проводяться в один і той же час. При цьому, зазвичай, вона чітко засвоює послідовність, яку їй пропонує дорослий, наприклад «заняття – їжа – відпочинок».

Робота з дитиною з РАС з самого початку повинна бути спрямована на подолання негативізму і встановлення контакту з іншими дітьми, подолання сенсорного та емоційного дискомфорту, тривоги, занепокоєння, страхів, а також негативних форм поведінки.

На перших етапах сам процес навчання може бути продовженням гри. Поки що немає сенсу вимагати від учня організованості та зосередження, тому спочатку достатньо запропонувати дитині приємні та цікаві види занять: ліплення з пластиліну чи глини, ножиці та кольоровий папір, конструктор, складання мозаїки або пазлів, малювання і т.п.

Педагогу, який працює з дитиною з РАС, потрібно враховувати, що навіть найпростіша інформація без належної обіграності та прив'язки до чогось, чим цікавиться дитина, просто не буде сприйнятою та запам'ятованою.

Особливим завданням педагога є формування вміння дитини з РАС адекватно сприймати та розцінювати зміст того, що відбувається навколо, і, відповідно, логічно реагувати. У випадку, коли дитина починає навчатися в інклюзивному класі, необхідний постійний супровід вже знайомого дорослого асистента-дитини до тих пір, поки дитина повністю не освоїться в новому просторі.

Педагогам, які працюють з класом, в якому навчаються діти з РАС, важливо пам'ятати, що для подолання труднощів навчання деяким дітям потрібна своя опора. Тобто потрібно підбирати або створювати наочні матеріали, представлені в зоровій, слуховій або тактильній основі (побачити, почути, написати). Такий підхід допоможе дитині з РАС успішно навчатися, знаходячи обхідні шляхи задля компенсації власних слабких сторін розвитку.

Як правило, учнів набагато частіше приваблюють наочні матеріали, у створенні яких вони самі приймали участь. Власноручне малювання плакату або схеми з допомогою дорослих допоможе дізнатися щось нове та узагальнити вже вивчене.

Ураховуючи риси поведінки дітей з РАС, їх емоційну нестійкість та низький рівень мотивації, важливо розуміти і особливості системи оцінювання. Тут необхідно використовувати не караючу, а заохочувальну систему. Тобто не акцентувати увагу дитини та батьків на недоліках її роботи, а навпаки – вказувати на позитивні зміни та досягнення. Проте, звісно, потрібно і вказувати на можливі недоліки. Але говорячи про них слід вказувати своє невдоволення саме результатом роботи дитини, а не самою дитиною. Також не можна

забувати про задачі, пов'язані з розвитком навичок спілкування та комунікації цієї категорії учнів. Цей напрям роботи повинен працювати в навчальний і позанавчальний час. Перерви створені не тільки для систематичного відпочинку учнів, але й для удосконалення навичок взаємодії між собою та формуванню адекватної поведінки у соціумі.

Безумовно, для дитини з РАС школа є дуже важливим етапом виховання та пристосування до соціуму. Проте дуже складно однозначно сказати, наскільки сприятливими будуть умови сучасної української школи для такої дитини, адже вона потребує відповідного влаштування шкільного життя з ретельно продуманим робочим місцем та стійким порядком занять. Для того, щоб така дитина поступово змогла адаптуватися в освітньому закладі, навчання повинне бути максимально структуроване. Ця структурованість необхідна не тільки на уроці, але й на перерві (передбачення в навчальному приміщенні місця для відпочинку – ігрової зони та зони релаксації).

Правильна організація навчального процесу, адаптування навчального матеріалу в зрозумілу для дитини-аутиста форму, створення позитивної атмосфери в шкільному колективі – дуже важливі моменти інтеграції. Крім того, необхідно зауважити, що велике значення має і співпраця батьків та педагога, спілкування між ними. І, без сумнівів, якщо мова йде про інтегроване навчання, то педагогу належить провести виховну роботу з усіма дітьми задля формування їх толерантності та бажання надати допомогу та підтримку за необхідності дитині з певними особливостями.

Література

1. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру / [укл.: Л.О. Прядко] / Методичний посібник. – Суми: НВВ СОІППО. – 2016. – 60 с.
2. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач – Скрипник Т., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. – 56 с.
3. Інклюзивне навчання дітей з аутизмом в загальноосвітній системі навчання / Л.К. Рибченко // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. V. В 2-х т., том 1. – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2015. – С. 261–270.
4. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Отв. ред. С.В. Алехина // Под общ. ред. Н.Я. Семаго. — М.: МГППУ, 2012. — 80 с.

ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКА ДІЄСЛІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗНМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Івченко Аліна Геннадіївна

студентка V курсу 52 групи ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Діти з вадами мовлення складають найбільш чисельну групу дітей з особливими освітніми потребами. Деякі з них, з легкими порушеннями мовлення можуть успішно навчатися у загальноосвітніх закладах за звичайною програмою, діти з тяжкими порушеннями мовлення, які хоча і мають збережений інтелект, але не засвоюють звичайну програму потребують спеціального навчання. Саме для другої категорії дітей, з'явилась альтернатива спеціальним закладам, це – інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта – це безперервний процес у межах системи освіти, яка постійно змінюється, де увагу зосереджено на тих, хто нині позбавлений доступу до освіти, а також на тих, хто відвідує заклад, але не отримує там освіти.

Інклюзивне навчання означає, що всі учні отримують освіту в звичайних класах чи групах дошкільного закладу. Кожна дитина може отримати індивідуальну допомогу.

Всі діти отримують користь від інклюзивного навчання. Воно дозволяє їм:

- розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти;
- приймати всіх дітей без виключення в загальноосвітню шкільну систему і суспільство;
- працювати над досягненням індивідуальної мети беручи участь в житті колективу;
- залучати батьків в процес навчання і життя закладу;
- мати можливість навчатися і поважати різні здібності інших;
- створювати дружні стосунки з іншими дітьми
- позитивно впливати на заклад освіти та поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні.

Вивченням особливостей мовлення дітей дошкільного віку займались А. Богуш, О. Гвоздєв, К. Крутій, Є. Соботовіч, Л. Федоренко, М. Шеремет та інші науковці.

Одним із тяжких порушень мовлення є загальне недорозвинення мовлення. У структурі мовного дефекту загального недорозвинення мовлення центральне місце займає порушення лексико-граматичної сторони. Кількість дітей, що мають несформованість і недорозвинення лексичного ладу мовлення, постійно збільшується.

Відсутність лексичної конструкції значно ускладнює взаємодію дітей з однолітками і дорослими, що негативно позначається на розвитку пізнавальної сфери дитини.

Питання формування лексичного ладу мовлення в логопедичній роботі, як у дошкільних освітніх, так і у шкільних освітніх установах, є теоретично й практично вагомим.

Однією з значних проблем в структурі ЗНМ є формування словника дієслів. Дієслово має велике значення – це обов'язковий елемент для побудови мовлення. Засвоєння дієслів є важливим не тільки з точки зору словникового запасу і граматичної обробки мови, але і в психологічному і фізіологічному плані [4].

Пасивний дієслівний словник повинен складатися з назв дій, які дитина робить сама (спить, їсть, сидить, стоїть, йде, біжить, стрибає, грає, гуляє, прибирає, чистить, вмивається, купається, одягається, роздягається, причісується, катається, підмітає, поливає, їде, кричить, говорить, будує, кличе, малює, несе, везе, подає). Крім того, дитина повинна знати назви дій, які здійснюють близькі їй люди (тато, мама, брати, сестри і т.д.), але цей словник може обмежуватися назвами лише тих дій, які дитина неодноразово спостерігала (читає, пише, малює, лагодить, варить, миє, шиє, підмітає, гладить, рубає, пиляє і т.д.), або дій, що робляться в будинку, на вулиці (машина їде, гуде; літак летить; телефон дзвонить, листя падає)[1].

Основне завдання логопедичного впливу полягає, в накопиченні пасивного словникового запасу.

Треба пам'ятати, що у дітей з недорозвиненням мовлення дієслівний пасивний словник може бути набагато менше предметного пасивного словника. Тому якщо діти знають назви предметів, деяких тварин і т.д., то необхідно якомога швидше почати навчати їх розуміти назви дій, а також розуміти питання, що задаються з приводу цих процесів: де? куди? що? кому? звідки? для кого?

Найбільші труднощі у дітей з ЗНМ виникають у групуванні дієслів. Часто вони неправильно позначають зайві слова (наприклад: підбіг, вийшов, підійшов, обирають – «підійшов»; стоїть, росте, обирають – «сидить»). З усіх частин мови дієслово представляє найбільші можливості для розвитку дитячої синтаксичної системи в мовленні, оскільки воно приймає участь у створенні предиката основи речення.

Для дітей з ЗНМ характерні такі загальні і специфічні риси засвоєння словника дієслів: лексика не відповідає віку; існує розбіжність у об'ємі активної і пасивної лексики; дієслова в дитячому словнику переважають такі, які позначають щоденні домашні дії (грати, спати, сидіти, одягатися, мити та інші.); діти не володіють близькими за значенням дієсловами; назвами дій замінює слова, близькі до ситуації та за зовнішніми ознаками, наприклад, (гавкає, гризе, жує – все виражається словом "їсть"); діти не знають назв різних дій, притаманних одному об'єкту, наприклад: крадеться (лисиця), полює (мисливець), нападає (вовк), сумує, радіє (людина); використання дієслів в переносному значенні ускладнено (людина йде, дощ йде, час йде); діти частково володіють граматичними формами зміни слова, способами формування слова, але нездатні правильно їх використовувати в мові;

неправильне зіставлення іменників і дієслів є менш частими ("дівчина малює", "хлопчик грає"); помилки в тимчасових формах дієслів; мають труднощі в зміні дієслів теперішнього часу за особами (я йду, ви йдете, він іде, він іде, вони приходять) [3].

Отже, словник дієслів у дітей із ЗНМ дошкільного віку формується із значними порушеннями і відмінностями від норми. Такі порушення мовлення потребують спеціальної лого-корекційної роботи з дітьми. Сучасна освіта дає можливість дітям, що мають загальний недорозвиток мовлення отримати корекційну допомогу, як в спеціальних група дошкільного закладу, так і в умовах інклюзивної освіти в звичайних групах.

Література:

1. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: „Просвещение”, 1961.
2. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) / І. С. Марченко. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 288 с.
3. Філічева Т. Б. Порушення мови у дітей. / Т. Б. Філічева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чірка // М.: Професійна освіта, 1993. – 232 с.

ІНДЕКС ІНКЛЮЗІЇ: КУЛЬТУРА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Калашнікова Олена Олександрівна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Видатний український філософ Г.С. Сковорода, говорячи про людей уражених хворобою ставив риторичне питання: «Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша природа зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?». Це риторичне запитання нині хвилює багатьох спеціалістів, причетних до навчання, виховання, соціальної реабілітації дітей, яких природа позбавила достатньою мірою сприймати світ, відчувати свою належність до нього через хвороби, травми, патологічні стани, тощо.

Сучасна Україна стоїть на порозі нової прогресивної епохи. Це епоха громадянського, усвідомленого й толерантного суспільства. Останні роки в Україні відбувається зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей/дітей з особливими потребами. Загалом поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чії освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Загальноприйняте тлумачення терміну «діти з особливими освітніми потребами» робить наголос на необхідності забезпечення додаткової підтримки в навчанні дітей, які мають певні особливості розвитку. У Міжнародній класифікації стандартів це поняття охоплює обдарованих дітей, безпритульних, сиріт, дітей етнічних і мовних

меншин; дітей із малозабезпечених сімей, сімей мігрантів, біженців; дітей з обмеженими можливостями, в тому числі дітей-інвалідів, та інших уразливих шарів суспільства. Даний термін – special education needs (SEN) – також широко використовується країнами-членами Організації економічного розвитку та співпраці й ураховує дітей, які мають труднощі в навчанні, що пов'язані з біологічними/органічними порушеннями психофізичного розвитку. Ставлення до цієї групи людей, як до пацієнтів, яким необхідно лише лікування, реабілітація та постійна опіка, змінилося на ставлення до них як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни лише з 70-х років XX-го сторіччя.

У 2009 році Україна ратифікувала один з найважливіших міжнародних документів у сфері прав людини – Конвенцію ООН про права інвалідів і Факультативний протокол до неї. Це означає, що держава взяла на себе міжнародні юридичні зобов'язання щодо виконання основних положень Конвенції, є прибічницею практично всіх міжнародних нормативно-правових документів у галузі прав людини і повинна керуватися принципами та нормами цих угод у своїй внутрішній політиці.

Демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, процес входження в європейський та світовий освітній простір зумовили зміну ставлення суспільства до проблем інклюзії. Актуальність проблеми пов'язана ще й з тим, що існує несприятлива тенденція щодо росту інвалідності дітей і молоді. Так число дітей з особливими потребами в Україні складає понад 1 млн. чоловік, що становить 12% від загальної кількості дітей у країні. Суспільство, визнавши свій обов'язок забезпечити всім рівні можливості в різних сферах життя, запропонувало нові освітні концепції, зокрема інклюзивну освіту, яка передбачає створення умов для забезпечення освітою всіх дітей.

За останні роки чинним законодавством про освіту врегульовано питання впровадження інклюзивного навчання. Так, 04 липня 2018 року було прийнято Закон №8556 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», на офіційному веб-сайті Міністерства освіти і науки створено рубрику «Освіта дітей з особливими потребами», де розміщені навчальні програми, плани, підручники, законодавчі та нормативно-правові акти, інструктивно-методичні матеріали щодо організації навчально-виховного процесу дітей з особливими потребами, у тому числі в умовах інклюзивного навчання. Але, попри велику кількість змін у законодавстві щодо інклюзивної освіти та певні практичні здобутки, існує чимало проблем зі створення та розвитку в освітніх закладах інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчально-виховного процесу. Ці проблеми значною мірою можуть бути розв'язані завдяки застосуванню в навчальних закладах механізму, що має назву «індекс інклюзії» - свого роду механізму самомоніторингу, мета якого допомогти кожному педагогічному колективу стати ефективним та сучасним, завдяки збагаченню педагогічної практики інклюзивними підходами. Авторами індексу інклюзії є науковці Відкритого університету Великобританії – Тоні Бут і Мел Ейнскоу. Початково

авторський колектив орієнтувався на умови англійської школи, згодом матеріали було адаптовано для використання в інших країнах, зокрема і в інклюзивній освіті в Україні. На теперішній час «Індекс інклюзії» перекладений на 37 мов і використовується у 15 країнах світу. Метою використання «Індексу інклюзії» є покращення розвитку для 100% дітей шляхом використання інклюзивної практики. Це відбувається через процес самооцінювання трьох основних взаємопов'язаних аспектів, або трьох напрямів, що відображають найважливіші шляхи покращення ситуації в даному питанні, а саме:

- Культури навчального закладу.
- Освітньої політики на рівні навчального закладу (внутрішні нормативні документи).
- Практики впровадження інклюзивних підходів.

Усі ці напрями дуже важливі для розвитку інклюзії в навчальному закладі. У будь-якому плані реформ і змін у напрямі інклюзії, які проводяться в навчальному закладі, необхідно приділяти увагу всім трьом напрямам. Тим не менше, аспект «розвиток інклюзивної культури» є, на наш погляд, визначальним, бо та увага, яка приділяється потенціалу позитивного чи негативного впливу культури навчального закладу на характер і динаміку реформ освіти, є абсолютно недостатньою. Культура навчального закладу якраз і є основою реформ і змін, що проводяться в ньому. Розвиток загальних інклюзивних цінностей і можливостей співпраці може привести до змін в інших аспектах. Саме інклюзивна культура, яка формується в навчальному закладі, змінює політику та практику освіти й навчання, її можуть активно підтримувати педагоги та діти, а також інші працівники, батьки та інші члени місцевих громад. Для кращого зосередження уваги на тому, що необхідно зробити для підвищення рівня повноцінної участі в навчально-виховному процесі всіх учасників навчального процесу, напрям « Культура навчального закладу» ділиться на два розділи.

Перший розділ: створення спільноти. Спільнота – це група людей, які з будь-якої причини відчують досить спільного між собою, щоб мати спільні прагнення, цілі та структури. При цьому, важливим критерієм спільноти є те, що люди спілкуються один з одним з тих питань, які і об'єднують їх. Спільнота дає відчуття приналежності. Члени спільноти живуть у більшому суспільстві, але вони пов'язані один з одним спільними інтересами та цінностями. Люди, які відчують себе частиною спільноти, виходять за межі свого безпосереднього інтересу заради користі групи. Вони піклуються один про одного. Коли вони почуваються частиною спільноти, то більше і довше працюють задля її інтересів. Вони знають сильні сторони особистостей у групі та можуть за потреби їх використовувати. Вони навчаються один в одного, розширюючи знання й досвід усіх членів спільноти. У процесі спільної роботи виникає певний рівень довіри поміж її членами. Спільноти можуть самовдосконалюватись, установлюючи зворотній зв'язок один з одним.

Створення спільноти дітей у групі чи класі потребує часу, уваги й терпіння. У дбайливому й демократичному класі чи групі є визнання того, що

кожний член спільноти має потребу належати до неї, а також відповідає за свій внесок у спільний освітній процес. Спроможність групи ефективно функціонувати залежить від здатності її окремих індивідуумів відкривати щось один в одному, працювати разом, відчувати взаємодовіру. Коли група дітей, батьків і педагогів збирається разом задля праці чи гри, вони створюють спільноту. Піклування, спілкування та особистісні зв'язки сприяють створенню спільноти людей, які навчаються. Це забезпечує основу, на якій діти отримують знання, коли виходять за межі навчального закладу.

Другий розділ: розвиток інклюзивних цінностей. Цінності слугують базовими орієнтирами й підказками до дії. Вони спонукають рухатися вперед, задають напрям і вказують певний пункт призначення. Без розуміння зв'язку між своїми діями і своїми цінностями людина нездатна визначити, чи те, що вона робить або зробила, є правильним. Адже цінності лежать в основі всіх дій, які так чи інакше стосуються інших людей. Кожна така дія стає моральним аргументом незалежно від того, усвідомлюємо ми це чи ні. Це спосіб заявити, що «так чинити правильно». Формуючи певну систему цінностей, ми тим самим стверджуємо, на яких засадах прагнемо будувати своє життя і разом вчитися одне в одного, нині та в майбутньому. Вироблення чіткого усвідомлення того зв'язку, який існує між цінностями і діями, - це найбільш практичний крок, який можемо зробити в площині освіти. Слідуючи за цим орієнтиром, ми знаємо, що потрібно робити далі, і розуміємо дії інших.

За результатом численних обговорень із педагогами, учнями й батьками було складено загальний перелік цінностей з таких категорій: рівність усіх учасників освітнього процесу; права людини, які виражають її рівноцінність; можливість повноцінної участі всіх у житті закладу; спільнота, як цінність; повага до різноманітності; сталий розвиток; відсутність насильства; довіра; співчуття; чесність, мужність, радість, любов, надія/оптимізм і краса. Для інклюзивного розвитку освіти необхідно дотримуватися всіх цих цінностей, бо вони забезпечують: можливість успішного навчання й розвитку всіх дітей за місцем проживання; підтримку відмінностей між дітьми й дорослими як освітній ресурс; допомогу кожному відчувати себе частиною цілого; сприяння розвитку творчої ініціативи дітей, батьків, педагогів; зіставлення української освіти зі світовими реаліями освіти тощо.

Інклюзивна освіта набуває глобальної популярності та потужної підтримки в усьому світі, і Україна не може бути осторонь. Наголошення на ролі інклюзивних цінностей та розширення розуміння інклюзії в цілому, є надзвичайно важливим у контексті сучасних змін в Україні. Саме ці зміни змушують по-новому усвідомити роль освіти не лише в сенсі досягнення високих академічних результатів, а й визнання цінності кожної особистості, багатоманітності особливостей розвитку, поглядів як норми спільного життя на засадах взаєморозуміння, поваги та дотримання прав кожної людини.

Література

1. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад: Навчально-методичний посібник/ Кол. упорядників: Патрикеева О.О., Дятленко Н.М.,

Софій Н.З., Найда Ю.М. Під заг.ред. Шинкаренко В.І. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. – 100 с.

2. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: Навчально-методичний посібник / Кол. Упорядників: Патрикєєва О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П. Під заг. ред.. Шинкаренко В.І., – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. – 96 с.

3. Основи інклюзивної освіти: [програма курсу для вищ. навчальних закладів, які здійснюють підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (спеціаліста, магістра педагогічного спрямування)] / Укладач: А.А. Колупаєва. – К.: «А.С.К.», 2011. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*Колісник Олена Валентинівна,
методист Ресурсного центру
з підтримки інклюзивної освіти*

КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Питання можливості отримання якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами за місцем проживання не є новим, і мабуть вже не виникає сумнівів у незворотності розвитку інклюзивної освіти. Проте, фахівці постійно наголошують на існуванні багатьох умов, які сприяють забезпеченню ефективності цього процесу. Однією із цих важливих умов є інклюзивна компетентність педагогічних працівників.

На сьогодні існує досить багато визначень цього поняття. Але в своїй діяльності ми додержуємося думки, що інклюзивна компетентність – це інтегративно-особистісне утворення, що обумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх однолітків, які розвиваються в межах норми, при цьому враховуючи різні освітні потреби учнів, забезпечуючи включення їх в загальноосвітнє середовище, створюючи умови для їх розвитку й саморозвитку, повноцінної соціалізації [1; 2], маючи при цьому на увазі, що у якості складових інклюзивної компетентності розглядаються мотиваційна, когнітивна, операційна та рефлексивна складові.

Саме тому підготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивної освіти, підвищення їх компетентності з питань розробки індивідуальної програми розвитку, організації навчання й супроводу, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами різних нозологій, вибір і запровадження ефективних педагогічних технологій навчання і виховання, оцінювання не тільки навчальних досягнень, а й розвитку учнів, ефективності власної діяльності і роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини, а також створення безпечного освітнього простору, у тому числі – шляхом запровадження

антибулінгових програм, адвокації інклюзивних процесів у громаді є головним завданням КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» у межах реалізації обласного проекту «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області» [4; 5].

Вирішення вищезазначених завдань відбувається завдяки діяльності різних структурних підрозділів Академії.

Так, на курсах підвищення кваліфікації диференційовано тематику та зміст навчальних занять з питань організації інклюзивної освіти.

За 2017 рік та I півріччя 2018 року заняття «Технології інклюзивної освіти в закладах освіти» (відповідно – в закладах дошкільної освіти, в початковій школі, в основній і старшій школі та в закладах позашкільної освіти) пройшли понад 8000 педагогічних працівників різних категорій.

Спецкурси з питань навчання і супроводу дітей з особливими освітніми потребами закінчили 176 корекційних педагогів, практичних психологів та соціальних педагогів.

Відповідно до замовлень місцевих органів управління у сфері освіти у 2017 – 2018 роках проведено 9 тематичних спецкурсів «Організація інклюзивної освіти в закладах загальної середньої освіти: нагальні питання», навчання пройшли 352 педагогічні працівники.

3 серпня 2018 року організовано підвищення кваліфікації асистентів учителів. До кінця року такі курси пройшли 223 особи.

Організовано навчання працівників інклюзивно-ресурсних центрів. Спекурс «Організаційні питання діяльності новостворених інклюзивно-ресурсних центрів» для директорів ІРЦ пройшли 23 особи, курси підвищення кваліфікації для фахівців ІРЦ закінчили 87 спеціалістів.

Підвищенням компетентності педагогічних працівників із питань інклюзивної освіти у міжкурсовий період опікуються співробітники новоствореного в структурі Академії Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти. Серед основних завдань діяльності цього центру:

- методичний супровід діяльності інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ);
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників ІРЦ, закладів освіти щодо створення інклюзивного простору в закладі, навчання, виховання та супроводу дітей з особливими освітніми потребами;
- здійснення аналітичної та прогностичної діяльності щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами в області.

Загалом, методична діяльність за напрямом «Інклюзивна освіта» спрямовується на застосування таких форм і методів підвищення компетентності педагогічних працівників, які б забезпечили ефективне професійне спілкування педагогічної громади, можливість обговорювати проблемні питання, розбудовувати шляхи їх вирішення, обмінюватися думками, ідеями, знайомитися з напрацьованим досвідом.

Так організовано роботу Відкритої школи «Інклюзивна освіта», яка відбувається у формі вебінарів, постійно діючого круглого столу «Особливості навчання і супроводу дітей з особливими освітніми потребами (за

нозологіями)», Школи управління інклюзивним закладом освіти, постійно діючого семінару-тренінгу «Інклюзивна технологія «Коло друзів», роботу тимчасового творчого колективу педагогічних працівників за темою «Дорожня карта учителя в умовах інклюзивної освіти», індивідуальні консультації педагогічних працівників. Для різних категорій педагогічних працівників проведено науково-методичні та практико орієнтовані семінари (у тому числі в межах реалізації проектів благодійного фонду Порошенка, Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»), науково-методичні вебінари, інтерактивні спілкування тощо. Загалом лише протягом I півріччя 2018 року в методичних заходах з питань інклюзивної освіти взяли участь понад 800 педагогічних працівників різних категорій.

До участі в методичних заходах Ресурсного центру залучаються фахівці Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди, Харківської гуманітарно-педагогічної академії, Харківського інклюзивно-ресурсного центру Харківської міської ради, Інклюзивно-ресурсного центру Чугуївської міської ради Харківської області, громадської організації «Аутизм. Альтернатива», благодійного фонду «Діти Сонця», співробітники спеціальних навчальних закладів.

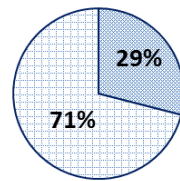
Методисти Ресурсного центру тісно співпрацюють із колегами з інших методичних структурних підрозділів Академії, долучаючись до проведення методичних заходів, під час яких розглядаються певні аспекти інклюзивної форми навчання в закладах загальної освіти. Це методичні заходи Центру організаційно-методичної роботи з керівними кадрами для новопризначених завідувачів та методистів районних (міських, ОТГ) методичних кабінетів (центрів), директорів та заступників директорів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, керівників опорних закладів загальної середньої освіти; методичні заходи Центру громадянського виховання для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти, вчителів початкових класів, керівників закладів позашкільної освіти; методичні заходи Центру практичної психології, соціальної роботи та здорового способу життя для працівників психологічної служби закладів освіти, вчителів основ здоров'я.

Серед освітніх послуг Ресурсного центру є методичні заходи на замовлення районних (міських, ОТГ) відділів (управлінь) освіти з актуальних питань для адресної аудиторії. Крім цього, організовано професійно орієнтоване спілкування в соціальних мережах, що також сприяє обміну думками, важливою інформацією, поширенню кращих педагогічних практик, відчуттю підтримки з боку колег, формуванню прихильності ідеям соціальної інклюзії для всіх.

Ця ґрунтова діяльність [3] вже сьогодні має певні позитивні результати.

Про зміни в обізнаності щодо стану інклюзивної роботи в своєму районі (місті, ОТГ) свідчать результати опитувань педагогічних працівників під час проведення методичних заходів (рис. 2).

Березень – червень
2017 року



■ ні або не знаю
■ так

Жовтень – грудень
2018 року

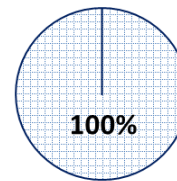
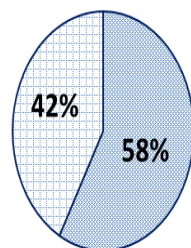


Рис.2. Розподіл відповідей респондентів (працівники місцевих органів управління у сфері освіти, керівники закладів освіти) на питання «Чи є у Вашому районі /місті /ОТГ база даних дітей з особливими освітніми потребами?» за роками.

За результатами анкетувань також можна констатувати, що серед педагогів зростає прихильність щодо інклюзивної освіти, зменшуються страхи, невпевненість у власних можливостях щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами. І в першу чергу це зазначають педагоги, які вже працюють в інклюзивних класах (рис. 3).

Березень – червень
2017 року



■ ні або не
впевнений
■ так

Жовтень – грудень
2018 року

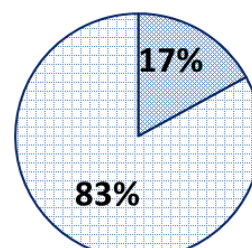


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів (учителі, асистенти учителів) щодо можливості навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти за роками

Разом із тим респонденти зазначають про все більшу потребу в нових знаннях і вміннях у галузі спеціальних педагогічних знань та технологій. Так у жовтні – грудні 2018 року про існуючу потребу подальшого розвитку інклюзивної компетентності зазначили 100% педагогічних працівників (керівники закладів освіти, учителі, асистенти учителів), які вже пройшли відповідне навчання (для порівняння: у березні – червні 2017 року позитивну відповідь дали 82% респондентів).

Серед питань, які респонденти вважають недостатньо опрацьованими: питання складання індивідуальної програми розвитку учнів з особливими освітніми потребами, застосування конкретних педагогічних технологій в навчально-виховному процесі закладу освіти з інклюзивною формою навчання, оцінювання розвитку учнів з особливими освітніми потребами, їх навчальних

досягнень, діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, застосування методики «Індекс інклюзії».

Тому в подальшій роботі Ресурсного центру доречним буде утримання фокусу уваги на таких питаннях:

- сприяння науковості, системності, узгодженості роботи з питань інклюзивної освіти в закладах;
- недопущення дискримінації, проявів насильства, булінгу в інклюзивному освітньому середовищі;
- подальший розвиток інклюзивної компетентності педагогічних працівників, у тому числі – з питань співпраці з батьківською громадськістю;
- поширення кращих педагогічних практик і технологій інклюзивної освіти;
- навчання моніторингових технологій відстеження ефективності діяльності;
- розвиток міжвідомчої співпраці, координованості діяльності;
- організація та підтримка професійної взаємодії фахівців закладів вищої освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, дошкільної та загальної середньої освіти.

Література

1. Бойчук Ю. Д. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2015. – 117 с.
2. Гордійчук О. Є. Професійна компетентність педагога інклюзивного класу як показник ефективності навчання дітей з особливими освітніми потребами [Електронний ресурс] / О. Є. Гордійчук, В. А. Гафткович – Режим доступу : <https://www.sworld.com.ua/konfer38/192.pdf>
3. Джерело педагогічних інновацій «Інклюзивна освіта: досвід, ресурси, проблеми». – Харків : Харківська академія неперервної освіти. – 2017, № 1 (17). – 228 с.
4. Обласний освітній проект «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області», схвалений рішенням Колегії Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації 29 березня 2017 року.
5. Сіліна Г. О. Освітній проект «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області» / Г. О. Сіліна, О. В. Колісник // Педагогіка здоров'я : збірник наукових праць VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції / за заг. редакцією акад. І. Ф. Прокопенка. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2018. – С. 748-752.

ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Лавренко Юлія Костянтинівна
студентка V курсу 52 групи
природничого факультету
спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Спеціалісти відмічають, що значна кількість дошкільників та молодших школярів страждає мовленнєвими розладами. Діти з тяжкими вадами мовлення або комбінованими порушеннями на сучасному етапі розвитку освіти отримали можливість навчатися в загальноосвітніх закладах в умовах інклюзивного навчання.

Діти з вадами мовлення проходять ті ж самі етапи формування звукової сторони мовлення, які і діти з типовим мовленнєвим розвитком, але з певними особливостями і за довший проміжок часу.

Учителі-логопеди в корекційній роботі з розвитку звуковимови у дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання повинні орієнтуватися на вікові норми формування звукової сторони мовлення.

Мета тез, розкрити основні вікові етапи формування звукової сторони мовлення та основні порушення звуковимови.

Вивченням питання, щодо оволодіння звуковою стороною мовлення дітьми дошкільного віку займалися А. М. Гвоздєв, В. І. Бельтюков, Д. Б. Ельконін, М. Є. Хватцев та ін.

Засвоєння звукової сторони мовлення починається вже на першому році життя, коли дитина починає оволодівати своїм слуховим і мовленнєвим апаратом.

Дитина опановує мовлення поступово, переходячи від більш простих структур до більш складних. Оволодіння мовленням – активний процес пошуків, спостережень, порівнянь, встановлення відносин і узагальнень, що потребує використання дитиною всіх аналізаторів. Мовлення являє собою сукупність мовних одиниць різного рангу (звуків, морфем, слів, речень), а також правил їх конструювання і вживання [1, с. 42].

Нові звуки з'являються групами, об'єднаними наявністю однієї якої-небудь артикуляційної роботи, якої до цього бракувало. Є певна тривалість, протягом якої звук вводиться дитиною в усі слова. У цей час відсутні фонемні заміщення їх субститутами.

А. М. Гвоздєв, вказував, що заміна одного звука іншим відбувається на основі артикуляційної близькості звуків, перш за все за місцем утворення, рідше – за способом утворення.

Причиною спотвореної вимови звуків зазвичай є недостатня сформованість або порушення артикуляційної моторики. При цьому діти не

можуть правильно виконувати рухи органами артикуляційного апарату, в результаті чого звук спотворюється, вимовляється неточно.

Причина заміни звуків зазвичай полягає в недостатній сформованості фонематичного слуху або його порушення, в результаті чого діти не чують різниці між звуком і його заміником (наприклад, між р і л). Подібні порушення називаються фонематичні, так як при цьому одна фонема замінюється іншою, внаслідок чого порушується зміст слова. Наприклад, рак звучить як «лак» [1, с. 44].

Основний шлях розвитку фонематичної сторони мови дитина проходить у переддошкільний період (від 1 до 3 років). До трьох років дитина оволодіває всією системою звуків, з деякими виключеннями. Складніше даються шиплячі (ш, ж), сонорні (р, л) та свистячі (с, з) звуки.

Важливою передумовою оволодіння правильною звуковимовою у дошкільному віці є відповідний розвиток слухового аналізатора і фонематичного слуху, а також діяльність мовнорухового апарату, який вже сформований, але має півні вікові особливості.

Дуже важливо враховувати, що мова засвоюється завдяки наслідуванню. Наслідування звуків мовлення виникає у другому півріччі першого року життя. У віці 10-11 місяців, виникає уміння повторювати за дорослим ті звуки які дитина ще не вміє промовляти під час лепету. Дитина з 2-річного віку вже розрізняє всі мовленнєві звуки. З 3-4 років дитина вловлює на слух відмінність між своєю недосконалою вимовою, і вимовою звуків дорослої людини. Дитина прагне «підтягувати» свою вимову до зразка, наявного в мові дорослих.

Дитина у віці від року до двох років опановує вимову найпростіших по артикуляції звуків - голосних «а», «о», «е» і губних приголосних «п», «б», «м».

У віці від 2 до 3 років дитина засвоює голосні «і», «и», «у», губно-зубні приголосні «ф», «в», передньоязичні «т», «д», «н», задньоязичні «д »,« г », «х» і звук «й». Поява цих звуків вимагає більш складної артикуляції, а це означає, що у дитини вдосконалюється мовленнєвий апарат.

Найбільш складними за артикуляцією є свистячі звуки «с», «з», «ц», шиплячі «ш», «ж», «ч», «щ» діти опановують у віці від 3 до 5 років, замінюючи ці звуки на більш прості по артикуляції. Спочатку звук «ш» замінюється на більш простий за артикуляцією звук «т», «ть», пізніше «сь», потім «с», так як тверді приголосні з'являються пізніше м'яких і нарешті з'являється звук «ш».

У віці 5 років дитина опановує найскладнішими за артикуляцією звуками - твердим «л» і «р». На цьому закінчується процес становлення звуковимови у дітей.

Таким чином, у дошкільному віці є усі передумови успішного оволодіння звуковою стороною мовлення. До них можна віднести, розвиток кори головного мозку в цілому, фонематичного сприйняття мовлення та мовнорухового апарату. Сприяють і такі особливості дошкільного віку, як пластичність нервової системи, підвищене наслідування, особлива чутливість до звуків мовлення.

Будь-яке відхилення звуковимови у віці старшому за п'ять років, стверджує О.Ф. Рау, необхідно вважати недорікуватістю, яка може перейти в звичку дитини.

У повсякденному житті ми частіше зустрічаємо дітей, у яких спостерігається своєрідність у вимові звуків, так звані дефекти звуковимови на які звертають уваги батьки. Як правило, такі стійкі індивідуальні відхилення від норми у вимові звуків викликані специфічними причинами і вимагають безпосередньої участі фахівця.

Дефекти звуковимови можуть виражатися в декількох варіантах:

- повна відсутність звуку. У цьому випадку звук просто пропускається: «ука» замість «рука», «апа» замість «лапа»;
- звук може замінятися іншими: «лука» або «юка» замість рука;
- звук може спотворюватися (вимовляється не нормовано для даної системи мови);
- змішання звуків в словах.

Причини виникнення дефектів звуковимови за патологічним механізмом класифікують як:

- органічні – вроджені або набуті зміни в центральному відділі мови, а також периферичному (артикуляційному);
- функціональні – коли немає змін анатомічних структур у відділах мовного апарату.

В залежності від локалізації дефекти діляться на:

- центральні – ураження або недорозвиток у відділах центральної нервової системи;
- периферичні – пошкодження або аномалії у будові периферичного (артикуляційного) відділу мовленнєвого апарату.

У будь-якому випадку всі порушення звуковимови вимагають надання дитині спеціальної допомоги, а спільна робота логопеда і батьків впливає на успішне навчання дитини в школі.

Отже, у тезах ми розкрили вікові етапи появи звуків у мовленні дітей дошкільного віку, показали, що дошкільний вік є найсприятливішим для правильного формування вимови. Спираючись на дослідників, вказали, що після п'яти років будь-яке відхилення у звуковимові дитини є недорікуватістю.

Таким чином, батьки дошкільників спираючись на вікові норми становлення звуків, можуть самостійно оцінити стан мовлення дитини, і як що він не відповідає нормам своєчасно звернутися за допомогою до спеціалістів.

Література

1. Алексеева Е. А. Понимание эмоционального содержания текста детьми с нарушениями речи / Е. А. Алексеева // Коррекционная педагогика : теория и практика. — 2014. — № 1. — С. 41—45.
2. Милютина О. Н. Нарушения звукопроизношения у дошкольников./ Логопед // М.: Сфера.- 2014. -№5. -С. 8-14.
3. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду./М.: «Мозаика-Синтез», 2009.— 60 – 61 с.

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Лебедіна Ірина Юріївна

Студентка 5 курсу спеціальності

016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені

Г. С. Сковороди

Сфера комунікації – необхідна частина соціального простору, в якому існує особистість. В сучасних умовах, коли напруженістю і стабільністю характеризуються всі сфери життєдіяльності суб'єкта, конструктивно-комунікативна діяльність набуває особливої значущості. Саме в сфері комунікації людина здійснює і свої професійні, і особисті плани.

Комунікація – це уміння і навички спілкування з людьми, від яких залежить успішність людей різного віку, освіти, різного рівня культури і психологічного розвитку, а також з людьми, що мають різний життєвий досвід і відрізняються один від одного комунікативними здібностями [1].

Проблемою дослідження комунікативних умінь та навичок займалися такі вчені, як: Г.М. Андрєєва, А.Б. Добрович, М. І. Лісіна та інші.

Комунікативний процес передбачає володіння комунікативними уміннями та навичками.

Під комунікативними уміннями розуміється комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення і перетворення дійсності [2]. Комунікативні навички – це характеристика особливостей орієнтації людини в комунікаційних процесах, що відображає ступінь адекватності розуміння ним основних смислових домінант комунікатора. Комунікативні навички передбачають високий ступінь автоматизованості умінь [2].

Формування повноцінних комунікативних умінь та навичок особливо актуально для дітей з відхиленнями у розвитку. Понад половину легких відхилень в розумовому розвитку кваліфікуються педагогами і психологами як «затримка психічного розвитку» [3]. Діти із затримкою психічного розвитку мають специфічні особливості в пізнавальній, емоційно-вольовій сфері, поведінці. ЗПР – це особливий тип психічного розвитку дитини, що характеризується незрілістю окремих психічних і психомоторних функцій або психіки в цілому, що формується під впливом спадкових, соціальних і психологічних факторів [5].

Проблемою дослідження комунікативного розвитку дітей із ЗПР займалися такі науковці, як: О.В. Алмазова, Л.В. Кузнецова, Р.Д. Тригер, У.В. Ульєнкова та інші.

У дітей із затримкою психічного розвитку є труднощі в формування комунікативних навичок. Недосконалість комунікативної сфери не забезпечує процес спілкування, а значить, і не сприяє розвитку пізнавальної діяльності.

А.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін, М.І. Лісіна, Е.О. Смірнова, та інші відзначають[4], що міжособистісні відносини зароджуються і найбільш інтенсивно розвиваються в дитячому віці.

У дітей з ЗПР надзвичайно повільно утворюються і закріплюються мовленнєві форми, відсутня самостійність в мовленнєвій творчості; у них спостерігається стійке фонетичне недорозвинення, спостерігається домінування у мовленні іменників, недостатнє вживання слів, що позначають дії, ознаки та відносини, знижена мовленнєва активність, бідність мовленнєвого спілкування.

Володіючи досить великим запасом слів для побудови висловлювань з метою налагодження спілкування з оточуючими, діти з ЗПР фактично позбавлені можливості словесної комунікації, тому що засвоєні мовленнєві засоби не розраховані на задоволення потреби в спілкуванні. Тим самим створюються додаткові труднощі для налагодження міжособистісних відносин.

У віці 5 -7 років діти з ЗПР з великим бажанням ставляться до гри, ніж спільної діяльності з дорослим, що свідчить про низьку потребу в спілкуванні з оточуючими людьми [5]. За власною ініціативою діти із затримкою психічного розвитку не включаються в гру з однолітками. Деякі з них спостерігають за предметно-ігровими діями, малюванням, роботою з конструктором інших дітей. Організатором гри цих дошкільнят у всіх випадках є дорослий. Але і в цій ситуації повноцінної взаємодії старших дошкільників не виявляється. Слабкий розвиток потреб соціального характеру призводить до того, що і до кінця дошкільного віку діти з ЗПР з великими труднощами опановують засобами мовленнєвого спілкування навіть у тих випадках, коли у них є достатній словниковий запас і задовільний розуміння зверненого мовлення.

На відміну від дошкільників, які розвиваються нормально, що відстають у розвитку 6-7-річні діти байдужі до оцінок однолітків на свою адресу, а також і до їх емоційних станів [5]. У дітей із затримкою психічного розвитку немає явних переваг у спілкуванні з ровесниками, немає стійких пар, груп спілкування.

Отже, комунікація дітей з ЗПР знаходиться на низькому рівні, ніж у дітей, які розвиваються нормально. Спілкування з однолітками у дітей з ЗПР носить епізодичний характер. Більшість дітей воліє грати в поодиночку. У тих випадках, коли діти грають удвох, їх дії часто носять неузгоджений характер. Спілкування з приводу гри спостерігається в одиничних випадках.

Література

1. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2006. - с. 67
2. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – Киров, 2001. – 142 с.
3. Ілляшенко Т.Д. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. - К., 1997.

4. Лисина М. И. Потребности и мотивы общения между дошкольниками / под редакцией Я.Л. Коломинского. / М. И. Лисина, Р. А. Смирнова. – Минск: Сила, 2005. – 194 с.

5. Ульенкова У. В. Дети с задержкой психического развития / У. В. Ульенкова. – Москва: Просвещение, 2000.

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УВАГИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Левченко Єлизавета Олександрівна

*Студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету імені
Г. С. Сковороди*

На сучасному етапі в Україні відбулися значні зміни в області освіти. У вітчизняній системі освіти складається особлива культура підтримки і допомоги дитині в навчально-виховному процесі (психолого-педагогічний супровід). Своєчасний та ефективний психолого-медико-педагогічний супровід учнів із ЗПР забезпечується як в умовах диференційованого (спеціального), так і інклюзивного навчання. Пріоритетним напрямком діяльності щодо реалізації права дітей із ЗПР на освіту є створення умов для їх розвитку в загальноосвітньому середовищі.

Одним з актуальних напрямків психолого-педагогічних досліджень уданий час є вивчення уваги у молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я. Саме увага є одним з важливих показників при оцінці психічного розвитку у дітей молодшого шкільного віку при вступі до школи, і особливо у дітей з затримкою психічного розвитку (ЗПР). Вченими відзначається, що увага впливає на підвищення ефективності багатьох пізнавальних процесів: сприймання, пам'яті, мислення.

Як свідчить досвід і численні дослідження таких вчених як Т.О. Власової, О.М. Леонтьєва, В.І. Лубовського, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер, повноцінного розвитку дітей із ЗПР можливо досягти тільки в тому випадку, якщо створюються адекватні умови навчання та розвитку, і найбільш повно враховуються наявні у них відхилення та особливості розвитку [1].

Серед вчених немає єдиної думки щодо визначення поняття «увага». З одного боку, такі вчені як М.Ф. Добринін, С.Л. Рубінштейн, В.В. Богословський, Л.С. Виготський, розглядають це поняття як самостійне психічне явище, з іншого, П.Я. Гальперін, П.А. Рудік вважають, що увага не може розглядатися як самостійне явище, оскільки воно є частиною будь-якого іншого психічного процесу.

Увага не має кінцевого продукту і не є самостійною формою психічної діяльності. Увагою називається такий стан психічної концентрації, який дозволяє зосереджуватися на якомусь об'єкті [4]. Увага є важливим

пізнавальним психічним процесом, без якого неможлива будь-яка діяльність людини і вона є самостійним психічним процесом [3].

До основних властивостей уваги відносяться – стійкість, концентрацію, розподіл, переключення, відволікання і обсяг [2].

Недостатній рівень уваги є однією з найбільш істотних і помітних особливостей пізнавальної сфери дітей з ЗПР. Причинами порушення уваги у дітей із ЗПР, є:

- наявні у дітей астенічні явища;
- несформованість механізму довільності у дітей;
- несформованість мотивації.

Молодші школярі із ЗПР характеризуються слабким інтелектуальним розвитком, обмеженістю уявлень, невмінням контролювати свої дії, відсутністю інтересу до навчання. Поряд з цим, для таких учнів характерна мимовільність уваги, слабка її концентрація і зосередженість, нестійкість. Такі школярі більш імпульсивні і розсіяні, часто відволікаються на уроках, ніж молодші школярі з нормою в розвитку [4].

Відзначимо, що ЗПР визначається уповільненням нормального темпу психічного дозрівання в порівнянні з прийнятими віковими нормами. Даний феномен характеризується не тільки уповільненим темпом психічного розвитку, а й порушеннями в пізнавальній сфері, незрілістю емоційно-вольової сфери, а також психофізіологічної і особистісної незрілості. Недорозвинення уваги у молодших школярів відзначається при всіх типах ЗПР [3].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу з теми, можемо відзначити такі особливості розвитку уваги у молодших школярів із ЗПР:

- знижена концентрація уваги;
- нестійкість уваги;
- недостатній обсяг уваги;
- знижений розподіл і переключення уваги.

На думку Т. В. Єгорової, увага у дітей з ЗПР нестабільна і включає в себе наступні порушення: нестійкість, підвищене відволікання, невміння довільно зосередитися на об'єктах, що сприймаються, помітне зниження працездатності, зниження пізнавальної активності. Основними труднощами в навчанні даної групи дітей, як стверджує Т. В. Князева, є відставання в розвитку різних психічних властивостей. При цьому нестійкість уваги займає перше місце серед даних властивостей [4].

Особливості уваги дітей із ЗПР, згідно Г. І. Жаренкової, полягають в низькому рівні самоконтролю.

Л. Ф. Чупров вивчав властивості довільної уваги у молодших школярів із ЗПР і її зв'язок з іншими пізнавальними процесами і прийшов до висновку, що у дітей із ЗПР у порівнянні з дітьми з нормо-типовим розвитком найбільші відмінності виявляються в таких його характеристиках як переключення, розподілу та вибіркової. Науковець також вказав на те, що дитина із ЗПР неуважна, дезорганізована, не здатна запам'ятати інструкції і завдання [2].

Мимовільна цілеспрямована увага у дітей із ЗПР, як відзначають Т. О. Власова, В. І. Лубовський, Н. А. Ципіна, завжди більш-менш порушена [3].

Отже, проаналізувавши літературу з вивчення властивостей уваги у молодших школярів із ЗПР можемо сформулювати наступні висновки: увага є важливим психічним процесом, від якого залежить успішність здійснення будь-якого виду діяльності у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР. Основними напрямками в роботі спеціалістів з психолого-педагогічної корекції низького рівня уваги у молодших школярів із ЗПР можуть бути наступні: розвиток концентрації і стійкості уваги, збільшення обсягу уваги, розвиток здатності до розподілу і переключення уваги. Отже, психолого-педагогічна корекція низького рівня уваги у молодших школярів із ЗПР повинна спиратися на індивідуальні та вікові особливості учнів і тип затримки психічного розвитку.

Література

1. Власова Т. А. Дети с задержкой психического развития / Т. А. Власова, В. И. Лубовский, Н. А. Цыпина. – Москва: Педагогика, 1984. – 256 с.
2. Власова Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – Москва, 1973.
3. Долгова В. И. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития [Електронний ресурс] / В. И. Долгова, В. Е. Барышникова, К. А. Соломатова // Концепт. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <https://e-koncept.ru/2016/56985.htm>.
4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 416 с.

СТАН ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ТА БЕЛЬГІЇ

Литвиненко Анна Володимирівна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Останнім часом в Україні все більш уваги приділяється проблемі інклюзивного навчання. З кожним роком збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, які отримують можливість навчатися разом із звичайними дітьми в загальноосвітній школі. За останні роки українськими фахівцями було розроблено необхідні навчально-методичні матеріали, посібники, підручники тощо. Особливу увагу привертає науково-методичний посібник «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання», автори Колупаєва А. А., Савчук Л.О, навчально-методичний посібник «Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі», автори Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В.; «Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки» за заг.ред. Ю.Д. Бойчука тощо.

Інклюзія (inclusion з англ. – включення) – це процес включення осіб з особливими потребами в активне суспільне життя. Інклюзивне навчання – це

спосіб отримання освіти, при якому діти з особливими освітніми потребами навчаються в загальноосвітньому середовищі за місцем свого проживання. Відповідно до міжнародних документів, діти з особливими освітніми потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти – представники національних меншин, діти – представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюванням на СНІД/ВІЛ та інші). В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю. Виділяють наступні категорії дітей з особливими освітніми потребами:

1) порушення психофізичного розвитку:

- порушення зору,
- порушення слуху,
- порушення мовлення,
- порушення опорно-рухового апарату,
- порушення інтелектуального розвитку,
- складні порушення психофізичного розвитку.
- Діти, які мають захворювання:

- такі, які потребують постійного медичного нагляду, або періодичного здійснення індивідуальних медичних процедур із забезпечення життєдіяльності людини та/або контролю за її станом, в тому числі із встановленим електрокардіостимулятором або іншим електронним імплантатом чи пристроями;

- такі, що можуть бути перешкодою для проходження зовнішнього незалежного оцінювання, визначені МОН спільно з МОЗ.

2) Діти, які можуть зіштовхуватися з труднощами у навчальній діяльності:

- дислексія, дискалькулія.

Обдаровані діти:

- здобувають спеціальну освіту та/або можуть прискорено опанувати зміст навчальних предметів одного чи декількох класів, освітніх рівнів.

3) Діти, які мають розлади аутистичного спектру.

4) Діти, які:

- потребують підтримки у навчанні, що пов'язана з проживанням на тимчасово окупованій території або у населених пунктах, на території яких органи державної влади тимчасово не здійснюють свої повноваження, або у населених пунктах, що розташовані на лінії зіткнення;

- мають статус внутрішньо переміщених, діти-біженці та діти, які потребують додаткового та тимчасового захисту;

- здобувають(ли) освіту в закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами корінних народів і національних меншин.

У грудні 2009 року Україна ратифікувала Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю. Згідно з цією Конвенцією та іншими міжнародними документами у сфері прав людини держава має забезпечити доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивного навчання в закладах освіти.

Правовою основою впровадження інклюзивної освіти в Україні є: Конституція, закони України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII зі змінами від 07.12.2017 № 2233- VIII), «Про дошкільну освіту» (від 01.07.2001 № 2628 – III зі змінами від 28.09.2017 № 2145 – VIII), «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999 № 651 – зі змінами від 31.08.2018 № 2462 – VIII), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (від 06.10.2005 № 2961- IV зі змінами від 31.08.2018 № 2462 – VIII), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (від 21.03.1991 № 875 – XII зі змінами від 20.01.2018 № 2249 – VIII), «Про охорону дитинства» (від 26.04.2001 №2402 – III зі змінами від 25.07.2018 № 2443 – VIII) указ Президента України «Про додаткові невідкладні заходи щодо створення сприятливих умов для життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями» (від 18.12.2007 № 1228), постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15.08.2011 № 872 зі змінами від 16.08.2017 № 88-2017-п), «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (від 12.07.2017 № 545 зі змінами та доповненнями від 05.08.2018), розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року» (від 14.12.2016 р. № 988-р зі змінами від 22.08.2018 №592-2018-р), накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах» (від 06.02.2015 № 104/52), «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» (від 01.10.2010 № 912) та інші [3, с.5].

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років XX-го сторіччя відбувалася перебудова організаційних основ спеціальної освіти. Інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основна форма здобуття освіти неповносправними. Досвід інклюзивного навчання в розвинених країнах Західної Європи представляє науковий інтерес.

На сьогодні в Бельгії існують вісім типів спеціальних закладів для дітей з особливостями психофізичного розвитку:

- 1) для дітей з легким ступенем розумової відсталості,
- 2) з середнім і важким ступенем розумової відсталості,
- 3) з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки,
- 4) з фізичними розладами,
- 5) з порушеннями зору

- 6) з порушеннями слуху,
- 7) із соматичними захворюваннями,
- 8) з труднощами в навчанні.

Правовою основою освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я у Бельгії є «Закон про спеціальну освіту», прийнятий у 1970 році. Суттєві зміни до цього законодавчого акту було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 року. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед них - право батьків на вибір освітньої установи для своєї дитини [3, с.52].

Основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, які надають спеціальні додаткові послуги учням, що їх потребують. Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості організовуються ПМС – Центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям, консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям. У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають.

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системою освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

- 1) школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;
- 2) учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;
- 3) учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх видів спеціальних шкіл.

У школах з інклюзивним навчанням працюють спеціальні педагоги на штатних засадах та за угодами зі спеціальних шкіл. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл надає можливість використовувати досвід і знання та усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

Література

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. – К.: «Самміт-Книга», 2009. –272 с.:іл. – (Серія „Інклюзивна освіта”)

2. Міронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. / С. П. Міронова. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. – 164 с.

3. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб./ за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука.- Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. – 338 с.

ІНКЛЮЗИВНА ДОШКІЛЬНА ОСВІТА, ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Лісова Тетяна Василівна
студентка V курсу 52 групи
природничого факультету
спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»
ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

Сьогодні проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності. Інклюзивна освіта стає доступною для дітей з особливими освітніми потребами, адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу – це право всіх дітей.

Кожна людина, незалежно від особливих потреб і ступеня інвалідності, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти інших. Цей принцип, відбитий у низці міжнародних документів, покладений в основу організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, котре впроваджується з метою реалізації їхнього права вибору навчального закладу та форми навчання за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов.

Мета тез – обґрунтування інклюзивної дошкільної освіти, як одного з шляхів навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзія (від Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість всім дітям брати участь у всіх програмах.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в дошкільному середовищі та поза його межами.

Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

Інклюзивна освіта пов'язана, насамперед, з тим, що кількість дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно росте. Окрім зростання кількості дітей з обмеженими можливостями, наголошується тенденція якісної зміни комплексного характеру порушення у кожної окремої дитини.

Процес виховання, навчання та формування особистості починається відразу від народження і триває пожиттєво. Водночас, держава визнає, що базовими етапами фізичного, психічного та соціального становлення особистості дитини є вік немовляти (до року), ранній вік (1-3 роки), передошкільний вік (3-6/7 років). Саме тому дошкільна освіта є обов'язковою первинною складовою частиною системи безперервної освіти в Україні. Держава при цьому визнає пріоритетність дошкільної освіти та забезпечує умови для її здобуття.

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес закладу дошкільної освіти змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в освітній роботі. Особливості дітей із порушеннями психофізичного розвитку неможливо нівелювати, тому потрібно змінювати організацію освітнього процесу в групі для вирішення завдань навчання, виховання і розвитку всіх дітей в групі.

Інклюзивна форма організації освіти, в сучасному дошкільному закладі забезпечує цілісне входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям. Інклюзивна освіта означає створення умов для отримання, засвоєння і використання знань, умінь і навичок дітьми з особливими освітніми потребами в різних видах діяльності разом з усіма однолітками групи.

Тому загальною метою закладу дошкільної освіти з інклюзивною формою навчання є забезпечення умов для спільного виховання і навчання дітей з різними психофізичними особливостями розвитку.

Завданнями такого закладу є: створення комфортного простору для всіх дітей; створення інклюзивного розвивального середовища, яке сприяє гармонійному розвитку особистості особливої дитини; формування толерантного товариства дітей, батьків, персоналу закладу дошкільної освіти; створення у закладі освіти педагогічної системи, центрованої на потребах дитини та сім'ї.

В основу організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в групах з інклюзивною формою навчання, покладено такі принципи: індивідуалізації та диференціації; єдності сенсорного (безпосередній чуттєвий досвід дитини як основа розвитку), мовленнєвого (формування різних видів мовленнєвої компетенції), лінгвістичного (засвоєння мовних засобів),

комунікативного (включення дітей у різні форми спілкування) розвитку; підтримки самостійної активності дитини; міждисциплінарного підходу (освіта дитини з психофізичним рушенням вимагає комплексного, міждисциплінарного підходу до визначення впровадження методів і засобів її виховання, навчання і розвитку); варіативності в організації процесів навчання і виховання; активного включення в освітній процес всіх його учасників: дітей, батьків і фахівців; партнерської взаємодії з родиною, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами (організація такої взаємодії передбачає зустрічі з батьками, бесіди, консультації, інформаційну підтримку, складання індивідуальної програми розвитку з урахуванням запитів сім'ї, залучення батьків до корекційно-розвивальної роботи, організацію зустрічей з фахівцями тощо).

Заклад дошкільної освіти є першим ступенем безперервної освіти і входить до системи суспільного дошкільного виховання. Закладам дошкільної освіти загального розвитку належить провідна роль у вихованні та розвитку дошкільників.

В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Навчання дітей з особливими потребами ґрунтується на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджується і від використання якої виграють усі діти. Вона передбачає, що різноманітність між людьми є природним явищем. Через обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні розвиток цих дітей значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить багатогранний процес соціально-педагогічної інтеграції та інклюзії, зокрема. Освіта дітей з особливостями психофізичного розвитку на сьогодні є однією із найважливіших завдань для країни. Тому необхідно створити дійсно інклюзивне середовище в навчальних закладах, де кожен зможе відчувати важливість свого існування.

Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти: наказ МОНмолодьспорту України від 22.05.2012 р. № 615 [Електронний ресурс] // режим доступу до вид.: www.zakon.rada.gov.ua
2. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс] // режим доступу до вид.: www.zakon.rada.gov.ua
3. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. – Випуск 80. Соціальні послуги // Інф. збірник МОН України. – К.: Освіта, 1994. – № 5–6.

НАУКОВІ ПОГЛЯДИ Л. С. ВИГОТСЬКОГО В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Лісовець Аліна Юріївна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Останнім часом розвиток інклюзивної освіти є одним із пріоритетних завдань більшості країн світу. ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі».

Тобто це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, – і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню.

Науковці, педагоги, батьки по різному оцінюють спільне навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком, пропонують власні оригінальні технології інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє середовище.

Вперше ідея спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком була висловлена Л.С. Виготським. Науковець зазначав: «При всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь...» [1, 81-82]. Він також підкреслював важливість максимального розширення соціальних контактів дитини з порушенням в розвитку із звичайними однолітками та дорослими.

Л. С. Виготський став одним з перших, хто проголосив непродуктивність системи, в якій дитина з особливими освітніми потребами ізольована від оточуючих стінами корекційної школи. Того часу його думка не знайшла підтримки у суспільстві.

Значну роль у становленні та розвитку дефектології, як науки про психофізіологічні особливості розвитку дітей з фізичними і психічними порушеннями (з вадами слуху, зору, затримкою психічного розвитку, порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату, розумової діяльності), закономірності їх виховання, навчання і трудової підготовки, відіграв Л. С. Виготський, чиї ідеї особливо актуальні в даний час і продовжують розвиватися як у вітчизняних, так і зарубіжних психолого-педагогічних дослідженнях.

На основі фундаментальних досліджень Л. С. Виготський висунув завдання знайти не зачеплені, збережені, здорові боки у аномальної дитини і

спиратися на них в процесі корекційно-педагогічної роботи з ним. Вчений започаткував динамічний підхід до вивчення своєрідності розвитку особистості аномальної дитини в процесі взаємодії біологічних, соціальних і педагогічних чинників. Сенса такого організованого педагогічного впливу він бачив у сприянні повноцінному розвитку особистості аномальної дитини.

Найціннішим є те, що Л. С. Виготський обґрунтував вчення про великі резерви здорових задатків у аномальної дитини, нерівномірне поширення «дефективності» на різні сторони його діяльності. Для використання потенційних можливостей дитини та їх перетворення в необхідні умови життєдіяльності необхідно враховувати ті, що знаходяться ще в зародковому стані. При сприятливих умовах навчання, виховання, вмілому керівництві дорослих вони перетворюються в перспективні можливості дитини, що Л. С. Виготський назвав «зоною найближчого розвитку».

Безперечною цінністю представляє висновок Л. С. Виготського про те, що педагоги і психологи розглядають сліпоту, глухоту, інтелектуальну недостатність тільки як фізичні, психічні дефекти і часто не враховують їх соціальну сутність. У зв'язку з цим, він справедливо підкреслює: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение» [1, 3]. По відношенню до дитини з порушеннями в розвитку стають недостатньо ефективними традиційні способи вирішення освітніх завдань. Основним завданням виховання Л. С. Виготський вважає «вправити в життя», тобто подолати відхилення в поведінці, які визначають соціальний вигляд людини. У зв'язку з цим він відзначає: «Вероятно, человечество победит раньше или позже и слепоту, и глухоту, и слабоумие. Но гораздо раньше оно победит их в социальном и педагогическом плане, чем в плане медицинском и биологическом» [1, 16].

Соціальну компенсацію дефекту Л. С. Виготський вважає першочерговим завданням у вихованні дітей з порушеннями в розвитку, підкреслюючи, що в кожній дитині з обмеженими можливостями здоров'я є резерв здорового потенціалу. Далі Л. С. Виготський бачить завдання спеціальної педагогіки в тому, «щоб зв'язати педагогіку дефективного дитинства з загальними принципами і методами соціального виховання, знайти таку систему, в якій вдалося б органічно поєднати педагогіку дефективного дитинства з педагогікою дитинства нормального» [1, 112]. У процесі роботи з аномальними дітьми Л. С. Виготський вважає за необхідне її орієнтацію «на пуди здоров'я, а не на золотинки хвороб», які є абсолютно у кожної дитини.

Література:

1. Выготский Л. С. Основы дефектологии. — СПб.: Лань, 2003. - 654 с.
2. Інклюзивне навчання [Електронний ресурс].- Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР З ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Лященко Віра Михайлівна
завідувач Ресурсного центру
з підтримки інклюзивної освіти
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Сьогодні в Україні набирає потужних обертів освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзивна складова. І обраний нашою державою напрям на створення гідних умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя.

Перед нашим суспільством стоїть гостра проблема залучення наших співгромадян, що мають деякі особливості фізичного розвитку в соціум, проблема їх активної адаптації, соціалізації та розвитку в рамках суспільства і на благо суспільства.

Наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, зміна освітньої парадигми на гуманістичну – «освіта для всіх, школа для всіх».

За останні роки Україна зробила потужний крок уперед в питанні розвитку інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах освітнього закладу.

Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що бере старт сьогодні і представляє собою побудову такого освітнього середовища, яке дозволить кожній дитині, включаючи дітей, що мають серйозні відхилення в психофізичному або емоційному, соціальному і інших аспектах розвитку, навчатися разом з усіма у закладі дошкільної та загальної середньої освіти, але на рівні своїх можливостей.

Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Проте, питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для усіх категорій дітей в Україні, які знаходяться в ситуації можливого виключення чи сегрегації. Кожна дитина має відчувати себе повноцінним і активним учасником освітнього процесу – і це головне завдання інклюзії.

Основна ідея інклюзивної освіти – від інтегрування у школу до інтегрування у суспільство. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з порушеннями психофізичного розвитку не бути ізольованою від

інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати заклад за місцем проживання та за бажанням дитини.

Саме інтеграцію спрямовано на долучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього простору. Саме педагоги повинні допомогти дитині пристосуватися до вимог закладу.

Чинниками розвитку інклюзивної освіти є: розвиток позитивного ставлення до концепції інклюзії, тому формування позитивного ставлення до інклюзивного навчання необхідно здійснювати на всіх рівнях – від системи навчання студентів педагогічних закладів до системи підвищення кваліфікації педагогів-практиків. Водночас необхідна також просвітницька робота в суспільстві та формування відповідної громадської думки стосовно інклюзії.

Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні, і звичайно в Харківській області інклюзивної освіти, націленої на:

- залучення дітей з обмеженими можливостями в освітній процес;
- соціалізація дітей з особливими потребами у сучасному суспільстві;
- створення активної поведінкової установки у дітей на впевнене позиціонування себе в сучасному суспільстві;
- вміння перетворювати свої недоліки в достоїнства;
- зміна ставлення сучасного суспільства до людей з обмеженими можливостями через залучення дітей з обмеженими можливостями в наше суспільство.

Інклюзивна модель освіти охоплює цілу систему освітніх послуг, зокрема, адаптацію навчальної програми та плану, фізичного середовища, методів і форм навчання; використання існуючих в громаді ресурсів; залучення батьків; співпрацю з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб дітей; створення позитивного клімату у шкільному середовищі.

Реалізації інклюзивної моделі освіти потребує розв'язання низки завдань:

- Організувати навчально-виховний процес, який би задовольняв освітні потреби всіх дітей.
- Розробити систему надання спеціальних освітніх і фахових послуг для дітей з особливими освітніми потребами.
- Створити позитивний клімат у шкільному середовищі та поза його межами.

Якість навчально-виховного процесу значною мірою визначається тим, наскільки враховуються та реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості. **Якими б не були фізичні чи психічні обмеження, у дитини завжди є резерви для розвитку, використання яких може суттєво поліпшити якість її життя.**

Пріоритетними напрямками є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Основний принцип інклюзивного навчання — якомога менше зовнішньої і якнайбільше внутрішньої диференціації.

Відповідно до вимог законодавства та згідно Постанови Кабінету Міністрів від 12 липня 2017 р. № 545 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр», Постанови Кабінету Міністрів від 22 серпня 2018 р. №617 «Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти», з серпня 2018 року в області було створено Ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти при КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти, а також почали створюватись Інклюзивно-ресурсні центри в регіонах Харківської області [7, 8].

Ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти - науково-методична установа системи освіти. Мета діяльності центру - це науково-методичний супровід фахівців Інклюзивно-ресурсних центрів та педагогічних працівників у сфері інклюзивної освіти.

Основними завдання Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти є: здійснення методичного та аналітичного забезпечення діяльності інклюзивно-ресурсних центрів; методичне забезпечення навчання та підвищення кваліфікації педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами; здійснення аналітичної та прогностичної діяльності щодо організації навчання дітей з особливими освітніми потребами; проведення аналізу даних реєстру дітей, які пройшли комплексну психолого-педагогічну оцінку і перебувають на обліку в інклюзивно-ресурсних центрах; підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами [8].

Відповідно до покладених завдань Ресурсний центр здійснює підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, закладів освіти щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації та проведення тренінгів, семінарів, вебінарів; надає консультативно-методичну допомоги з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами керівникам та педагогічним працівникам закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, установ (закладів) соціального захисту населення, закладів охорони здоров'я, батькам, посадовим особам обласних держадміністрацій, представникам органів місцевого самоврядування та громадським об'єднанням; проводить аналіз даних щодо фахівців, які надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами; здійснює узагальнення інформації про заклади освіти області, які надають психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими освітніми потребами; проводить аналіз даних щодо охоплення навчанням дітей з особливими освітніми потребами в області, вивчає та узагальнює досвіду роботи закладів освіти; надає в межах компетенції пропозиції щодо удосконалення законодавства з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідному структурному підрозділу з питань діяльності інклюзивно-ресурсних центрів органів управління освітою обласних, міських держадміністрацій та МОН; співпрацює з Інститутом спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук та іншими структурними підрозділами щодо застосування сучасних методик проведення

комплексної оцінки, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з особливими освітніми потребами, розробки індивідуальної програми розвитку та інших питань в межах своєї компетенції; проводить інформаційно-просвітницької роботи з підвищення рівня обізнаності громадськості про дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, у взаємодії з громадськими об'єднаннями, батьками, закладами освіти шляхом організації та проведення лекцій, тренінгів, семінарів, вебінарів, поширення інформаційних матеріалів у засобах масової інформації [8].

Ресурсний центр співпрацює з Благодійним фондом Порошенка, Міжнародним фондом «Відродження», Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», Фондом ЮНІСЕФ, Харківським національним університетом імені Г. С. Сковороди, Харківською гуманітарно-педагогічною академією.

Наступним важливим кроком у реформуванні освіти в Україні став етап переходу з системи психолого-медико-педагогічних комісій до сучасних інклюзивно-ресурсних центрів, які працюють на сьогоднішній день за зовсім новими принципами.

Такі центри з'явилися в Україні вперше.

Інклюзивно-ресурсний центр - установа, що забезпечує реалізацію права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у професійно-технічних навчальних закладах.

Основними функціями яких є: проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; надання психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП; забезпечення системного кваліфікованого супроводу дитини та родини.

Успішність реформи та якість освіти багато в чому залежить від плідної співпраці педагогів, батьків, дітей. Досягти балансу прав, обов'язків і відповідальності у трикутнику «дитина-педагоги-батьки» можна за допомогою педагогіки партнерства, яка спрямована на те, щоб побудувати довіру між закладом освіти, дітьми, батьками та суспільством.

Посередником між школою, батьками і дитиною з особливими освітніми потребами стали працівники інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ).

Саме ІРЦ дбають про дітей з особливими освітніми потребами в межах звичайної школи. Спеціалісти центрів оцінюють дитину, і вже на основі цієї оцінки в школі складають індивідуальну програму розвитку.

Інклюзивно-ресурсний центр забезпечує інфраструктуру, необхідну для навчання дитини й організовує їй освітнє середовище, а вже шкільна команда працює безпосередньо з дитиною і реалізовує цей план.

В області створено 29 інклюзивно-ресурсних центрів. В яких працює 92 педагогічних працівники, із них – 29 директорів ІРЦ, 23 практичних психологи, 19 вчителів-логопедів, 11 вчителів-дефектологів, 10 вчителів-реабілітологів.

У Центрі проводять комплексну оцінку для визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розробляють

рекомендації щодо програми навчання, особливостей організації психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей психофізичного розвитку дитини, надають психолого-педагогічну допомогу дітям з особливими освітніми потребами, які навчаються у закладах дошкільної освіти та загальної середньої освіти, здобувають повну загальну середню освіту у професійно-технічних навчальних закладах, надають консультації педагогічним працівникам з питань організації інклюзивного навчання, а також батькам дітей з особливими освітніми потребами.

Працівники центру проводять конференції, семінари, тренінги, майстер-класи, а також інформаційно-просвітницьку діяльність з питань організації надання психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Інклюзивно-ресурсним центрам потрібні фахівці, які володіють сучасними методиками і технологіями і використовують їх під час проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки дитини з ООП.

На сьогоднішній час інклюзивна освіта відчуває гостру потребу у кваліфікованих педагогічних кадрах, адже від результативності діяльності ІРЦ у величезній мірі залежить навчання і виховання дітей з ООП, а також розвиток інклюзивної освіти в цілому.

На сьогоднішній час інклюзивно-ресурсні центри не повністю укомплектовані педагогічними кадрами. Тільки 65 процентів ІРЦ укомплектовані повністю. Найбільше в центрах не вистачає вчителів-реабілітологів, а також в деяких районах важко знайти вчителя-дефектолога.

Створення Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти сприяє підвищенню якості інклюзивного навчання в області.

Системні зміни освіти, яких потребує впровадження інклюзивного навчання, стають можливими за умови, якщо будуть підготовлені компетентні фахівці.

Для ефективного впровадження інклюзивної освіти в області та з метою підвищення професійної компетентності педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів, та педагогічних працівників закладів освіти щодо навчання дітей з ООП були підготовлені тренери.

За сприяння Благодійного фонду Порошенка, Міжнародного Фонду Відродження, Міністерства освіти та науки України, Всеукраїнського фонду «Крок за кроком» -16-19 вересня 2018 року в місті. Києві був проведений тренінг для тренерів «Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти», в якому взяло участь – 3 представники від Харківської області, які одержали сертифікати та вже навчають вчителів і асистентів вчителів.

8-11 жовтня 2018 року у м. Київ за сприяння Благодійного фонду Порошенка, Міністерства освіти та науки України та фонду ЮНІСЕФ відбувся тренінг «Інклюзивно-ресурсні центри: тренінг для тренерів», підготовлено 5 тренерів для навчання фахівців ІРЦ.

В межах обласного педагогічного форуму «Шляхи реалізації Закону України «Про освіту» в контексті забезпечення сталого розвитку України та її

європейського вибору», було проведено - Педагогічний вернісаж «Інклюзивна освіта: старт відбувся! Працюємо на розвиток» - взяло участь – 58 учасників.

Проведено Спецкурс-тренінг для директорів інклюзивно-ресурсних центрів «Організаційні питання діяльності новостворених інклюзивно-ресурсних центрів» - 23 фахівці; курси підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів – 89 фахівців.

У межах реалізації обласного освітнього проекту «Розвиток інклюзивної освіти в Харківській області» вся освітня діяльність в Харківській академії неперервної освіти була спрямована на розвиток професійної компетентності й готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої та спеціальної освіти, у тому числі: щодо здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини; встановлення наявності в дитини особливих освітніх потреб; організації інклюзивної форми навчання та психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями психофізичного розвитку в умовах упровадження Концепції «Нова українська школа».

В області здійснено комплекс заходів щодо забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими потребами шляхом організації їх навчання у закладах:

114 дітей з особливими освітніми потребами, виховуються у 46 закладах дошкільної освіти в інклюзивних групах;

527 учнів з особливими освітніми потребами, навчаються в 198 закладах загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання.

Освітні послуги дітям з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах надають 311 асистентів учителів.

У закладах загальної середньої освіти обладнано 29 ресурсних кімнат, 17 медіатек, де учні з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальним планом розвитку в супроводі корекційного педагога.

Проблеми, що потребують вирішення: кількість відкритих ІРЦ не відповідає нормативним вимогам та потребам населення; створені ІРЦ у більшості не забезпечені необхідними фахівцями щодо здійснення комплексної оцінки психофізичного розвитку дітей або не мають необхідного досвіду діяльності; багато дітей з особливими освітніми потребами не отримують необхідні корекційно-розвиткові послуги через брак відповідних фахівців

Вважаю, що запорукою успішної реалізації моделі інклюзивної освіти і вирішення проблем в області, є перш за все ефективна співпраця професійної команди фахівців, вивчення українського та міжнародного досвіду у сфері інклюзивної освіти, впровадження кращих практик та активна міжсекторальна комунікація.

Збиратися разом – це початок,

Триматися разом – це процес,

Працювати разом – це успіх

Генрі Форд

Література:

1. Інструктивно–методичний лист «Організація навчально–виховного процесу в умовах інклюзивного навчання»(Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України №1/9-384 від 18.05.2012)
2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч. метод. посібник / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. – Київ : АТОПОЛ, 2010. – 96 с.
3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: навч. метод.посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук. – Київ : АТОПОЛ, 2011. – 273 с.
4. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. // за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. – 308 с.
5. Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ Міністерства освіти і науки України №912 від 01.10.2010)
6. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. – Київ: 2018. – 252 с.
7. Постанова Кабінету Міністрів від 12 липня 2017 р. № 545 «Положення про інклюзивно-ресурсний центр»
8. Постанова Кабінету Міністрів від 22 серпня 2018 р. № 617 «Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти»
Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» від 12 липня 2017 р. № 545 зі змінами і доповненнями, внесеними постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 року №617 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170545.html

ГОТОВНІСТЬ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Наволокова Олександра Олегівна
студентка V курсу 52 групи
природничого факультету
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів життя суспільства. Інклюзія являє собою розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка є досить складною, але відповідає його здібностям. Інклюзія враховує потреби, а також спеціальні умови, необхідні учню й педагогам для досягнення успіху.

Вітчизняна освіта в Україні постійно розвивається, значну увагу спрямована на освіту дітей з особливими освітніми потребами. На етапі впровадження інклюзивної освіти в систему освітніх установ, зокрема,

початкової школи, найбільш гостро постає питання про готовність дітей з особливими освітніми потребами саме до шкільного навчання.

Мета тез – дослідити питань готовністю дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями (ТМП) до навчання у школі.

Висвітлення цього питання необхідно почати з розкриття сутності готовності дитини до шкільного навчання. Так, за Л. А. Венгером [1] діагностика наявності сформованої готовності дитини до навчання являє собою комплекс, який ґрунтується на кількох основних компонентах.

На формування готовності до навчання впливає те, наскільки розвинене тіло дитини, його анатомо-фізіологічні функції, що відповідають за здатність тривалий час зберігати одну і ту ж саму позу, а також особливості розвитку внутрішніх органів та ЦНС.

Психічним процесам необхідно досягти того рівня розвиненості, при якому можливе запам'ятовування і утримання в пам'яті достатньої кількості матеріалу; розвиток регулятивної функції потрібен для виконання навчальних завдань; розвиток пізнавальних і когнітивних властивостей мислення потрібен для постійної зацікавленості і успішності в розвитку інтелекту за допомогою навчання.

Розглядаючи психологічну характеристику дітей-алаліків, не можна не відзначити порушення пам'яті (особливо мовно-слухової), уваги, сприйняття, емоційно-вольової сфери. За особливостями поведінки такі діти з можуть бути гіперактивними, розгальмованими або малорухомими. Більшість дітей мають знижену працездатність, високу стомлюваність, мовленнєвий негативізм.

Психологічна складова готовності, також виступає в якості однієї з провідних, тому від того, наскільки дитина внутрішньо готова до прийняття ідеалів і цінностей суспільства, в яке вона входить за допомогою освоєння програми, залежить і загальна успішність дитини, навіть з урахуванням наявних дефектів в мовленнєвому розвитку.

Соціальна або особистісна готовності до навчання виступає в якості загальної готовності дитини вступати в нові для себе форми співпраці з оточуючими однолітками та дорослими, а також залучатися до таких видів діяльності, які є основними для освоєння освітньої програми. Для дітей з важкими порушеннями мовлення подібна діяльність ускладнена за рахунок того, що в них не сформовані мовленнєві навички, і дуже низькою є орієнтація на вербальне спілкування з оточуючими. У таких дітей соціальне «Я» до 6 років формується в недостатній мірі, і в більшості випадків, представлено фрагментарно. При неспроможності чітко висловлювати свої думки, в них виникає особистісна і соціальна депривація, яка веде до розвитку дитячого негативізму, схильності до самоти, і, навіть, до відмови від спроб до самостійного вступу в процес спілкування з оточуючими. Все це негативно позначається на формуванні готовності до навчання як на рівні дошкільного навчального закладу, так і на рівні школи.

Мотиваційна готовності до навчання, за Р. В. Овчаровою [3] складається з соціальної мотивації і пізнавальної, які повинні бути у свідомій спрямованості дитини до процесу навчання.

Під соціальними мотивами навчання розуміють сформовані потреби самої дитини вступати в процес комунікативної взаємодії з оточуючими, заслуговувати їх позитивну оцінку, а також займати те чи інше місце в суспільних відносинах, доступних для її віку. Для дітей з ТПМ процес комунікативної взаємодії сприймається, як одна з найбільш важких видів діяльності, бо вимагає витрати більшості психічних і мнемічних процесів, навіть, при наявності правильного корекційного супроводу.

Для дітей з алалією, типовою буває звичка вступати у взаємодію з однолітком мовчки, не коментуючи свою діяльність. До того ж вони можуть вимовляти одне й те саме слово по-різному, автоматично повторювати слова, що вимовляються ким-небудь з оточення тощо. Будучи включеними в колектив дітей без відхилень у розвитку мовленнєвої сфери, такі діти досить швидко стають ізгоями, тими, з ким відмовляються грати в дитячому садочку, і тими, з ким не хочуть сідати за одну парту у школі.

Під пізнавальними мотивами слід розуміти потребу в здійсненні інтелектуальної діяльності, потреба в придбанні нових знань і компетенцій, а також в застосуванні даних знань в безпосередній практичній діяльності. Якщо був налагоджений діалог між фахівцем, супроводжуючим дитину-алаліка, і самою дитиною, або між батьками і дитиною в питаннях подальшого навчання, можливе збереження високого рівня пізнавальної мотивації, при якій дитина готова долати наявний дефект в мовленнєвому розвитку для придбання нових знань та пізнання навколишнього світу. Подібний стан може розцінюватися як найбільш оптимальний для включення дитини з алалією в інклюзивну освітню середу дитячого садочка або школи.

Таким чином для дітей з ТПМ існують певні труднощі щодо більшості питань готовності до навчання в умовах інклюзії.

Проте, для того, щоб виділити можливі підходи до підвищення рівня готовності дітей з ТПМ до інклюзивної освіти, необхідно досліджувати специфіку важких мовленнєвих порушень, в ставленні до соціально-комунікативної активності з оточуючими людьми.

Говорячи про готовність дитини з ТПМ до інклюзивної освіти, стає очевидним той факт, що навіть з урахуванням інтегрованого освітнього середовища, процес навчання таких дітей в значній мірі страждає від низького рівня готовності до освоєння інклюзивної освітньої програми, тому що важкі порушення мовленнєвої сфери призводять до затримки формування регулятивної функції, апарату артикуляції, мнемічних процесів на рівні фізіологічної готовності дитини до навчання.

Крім цього, страждають соціальні мотиви навчання, коли дитина всіляко відмовляється від вступу з однолітками в комунікативний акт, бо має негативний досвід взаємодії на підставі вербальної активності. Навіть за умови збереженої пізнавальної мотивації до навчання, мовленнєвий дефект накладає

свій відбиток на темпи засвоєння освітньої програми, на знайомство з навчальною термінологією, на швидкість освоєння читання і письма та на розуміння прочитаного. У ситуації особистісної депривації дитини-алаліка, формується негативне сприйняття оточуючих однолітків, їх реакції на наявні дефекти у мовленнєвій діяльності дитини сприймаються як намір образити, принизити, що впливає на психологічну готовність до навчання, де сам факт необхідності мовленнєвої комунікації з однолітками сприймається як щоденне катування, якого неможливо уникнути.

Отже, у дітей з ТМП в розвитку кожного з компонентів шкільної готовності є серйозні порушення, що призводять до неможливості навчання в загальноосвітній школі за традиційною системою навчання.

Література

1. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. I Часть. – М.: Генезис, 2011 – 387с.
2. Добровольская Т.А. Инвалид и общество: социально-психологическая интеграция / Т.А. Добровольская, Н.Б. Шабалина // Социологические исследования. – 2011. – №5. – С. 38
3. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М.: Творческий Центр СФЕРА, 2013. – 433 с.
4. Соботович Е. Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией - Киев: КГПИ, 1981.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДІ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Нагорнюк Ольга Віталіївна

*Студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди*

Відповідно до стратегічних завдань, що стоять перед сучасною освітою (гуманізація навчального процесу, формування життєвої компетентності учнів, забезпечення конкурентноздатності випускників навчальних закладів тощо), розробляються нові підходи та форми здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами, серед яких значну групу складають діти з порушеннями слуху.

Навчання дітей з порушеннями слухової функції, як й інших категорій, має бути систематичним і організованим. Ще Л. С. Виготський вказував, що навчання дітей з порушеннями слухової функції потребує спеціальної педагогічної техніки, використання особливих прийомів і методів. Вчений наголошував, що тяжкі порушення слуху ізолюють людину від спілкування з іншими, яка порушує соціальний статус особистості. Як зазначалось вище, при порушеннях слуху передусім страждає мовлення дитини; при глухоті та глибокому зниженні слуху дитина без спеціального навчання мовленням

практично не оволодіває. Відсутність чи недорозвиток мовлення не лише ускладнюють контакти дитини з оточуючими, а й порушують процес формування її пізнавальної діяльності та особистості в цілому [1]. Тож сьогодні перед кожним закладом середньої освіти постає проблема створення інклюзивного освітнього середовища, яке дозволить ефективно залучати та включати в освітній процес всіх його учасників, гармонізувати процеси розвитку та соціалізації дітей з порушеннями слуху. В Законі України «Про освіту» від 5 вересня 2018 р. інклюзивне освітнє середовище розглядається як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей.

Питанню визначення сутності, структури, характеристик освітнього середовища навчального закладу для дітей з особливими освітніми потребами присвячені праці В. І. Бондаря, О. О. Дмитрієвої, В. В. Засенка, В. Є. Коваленко, А. А. Колупасової, А. М. Коноплевої, М. М. Малофєєва, В. М. Синьова, О. А. Стребелевої, Л. І. Фомічової, Л. М. Шипіциної, Н. Д. Шматко.

Ураховуючи сучасне розуміння понять освіта у корекційній педагогіці, В. Є. Коваленко розглядає освітнє середовище як систему корекційного впливу на хід розвитку учня з особливими освітніми потребами шляхом створення спеціальних умов (просторово-предметних, психодидактичних, соціальних), що сприяють збереженню його здоров'я та формуванню особистості як цілісної структури в єдності таких її компонентів, як пізнавальні процеси й емоційно-вольова сфера, досвід (знання, уміння, навички, звички), потреби, інтереси, цілі та мотиви [2].

Незважаючи на наявні дослідження у галузі корекційної педагогіки та сурдопедагогіки зокрема, додаткового вивчення потребує питання організації інклюзивного освітнього середовища для забезпечення корекційного впливу на процес розвитку дітей з порушеннями слуху.

В. А. Ясвін розглядає освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [5, с. 14]. Тим самим дослідник підкреслює саме аспект педагогічного впливу, як детермінованого процесу розвитку культурного середовища школи і особистості в ньому. Для того щоб освітнє середовище мало розвиваючий ефект, воно повинно забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів і педагогів). Цей комплекс, на думку В. А. Ясвіна, включає три структурних компоненти:

- просторово-предметний компонент – архітектурна організація життєвого простору;
- соціальний компонент – особливості суб'єктів освітнього процесу; комунікаційна сфера (стиль спілкування і викладання, просторова і соціальна щільність суб'єктів навчання);
- психодидактичний компонент – змістовна сфера (концепції навчання і виховання, навчальні програми, навчальний план, підручники і

навчальні посібники та ін.) і методи навчання, обумовлені психологічними цілями побудови освітнього процесу [5].

Отже, організація інклюзивного освітнього середовища для дітей з порушеннями слуху передбачає адаптацію та модифікацію просторово-предметного, психодидактичного та соціального компонентів освітнього середовища.

Зрозуміло, що залежно від ступеня зниження слуху, часу виникнення ураження та рівня мовленнєвого розвитку діти потребують різної підтримки, і в якісному, і у кількісному відношенні. Важливо, щоб в інклюзивних умовах були забезпечені: корекційний вплив; адаптація навчального матеріалу; звуковий режим; візуальний режим; адаптація процесу викладення матеріалу, виконання завдань та системи перевірки засвоєння матеріалу [4].

Адаптація просторово-предметного компоненту освітнього середовища для включення дітей з порушеннями слуху передбачає забезпечення:

- доступу до робочого місця з належним освітленням, шумовим фоном, без відволікаючих речей;

- зниження рівня шумів і еха приміщень;

- можливості для слухового й зорового сприймання обличчя мовця та навчальних матеріалів;

- зорові орієнтири (написи, піктограми, схеми тощо), що є попередженням про зміни локацій чи небезпеку, початок чи завершення діяльності;

- допоміжні пристрої для прослуховування (Assistive listening devices, ALDs), що допомагають посилити і покращити слухове сприймання в умовах фонового шуму (як от FM-системи, що використовують із СА чи КІ).

Адаптація психодидактичного компоненту освітнього середовища для включення дітей з порушеннями слуху передбачає:

- чергування навантаження на слуховий та зоровий аналізатор для зменшення втомлюваності й відволікання;

- надання часу для закінчення однієї навчальної дії й переходу до іншої;

- надання часу для запам'ятовування та уточнення навчального матеріалу;

- використання наочності, зокрема фільми та відео із субтитрами;

- використання покрокових або візуальних інструкцій на підкріплення усного мовлення;

- адаптацію/модифікацію процесу та результату діяльності відповідно до освітніх потреб дитини;

Адаптація процесу викладання матеріалу (психодидактичного компоненту інклюзивного освітнього середовища) передбачає виконання завдань та системи перевірки засвоєння знань; проведення пропедевтичної роботи (попередня словникова робота, формування або актуалізація знань, необхідних для засвоєння нового матеріалу, практичне ознайомлення з конструкціями речень); надання візуальних опор, які допоможуть зрозуміти матеріал та презентувати свої знання (малюнки, схеми, графіки, надрукований текст), мовленнєві опори (опорні слова, опорні словосполучення, пункти плану, перші слова речень: Спочатку Потім Після цього У кінці);

збільшення часу на виконання завдання тощо. Щоб максимально використати та розвинути збережений слух дитини створюється сприятливий звуковий режим через слухопротезування, звукопідсилення, правильне розташування дитини в межах „робочої відстані”. Важливо також забезпечити дитині можливість максимально задіяти зір. Для цього рекомендується сприятливий візуальний режим, який створюється достатнім освітленням та розташуванням дитини і педагога, яке дозволяє дитині бачити обличчя педагога і дітей під час відповіді.

Відомо, що за рівнем мовленнєвого розвитку учні з вадами слуху відстають від своїх чуючих однолітків, отже потребують адаптації соціального компоненту освітнього середовища для включення дітей з порушеннями слуху. Вирішуючи завдання розвитку мовлення учнів, педагоги повинні розставити свої акценти, визначити корекційний характер навчання на цьому етапі роботи. Педагоги роблять акцент на тому, щоб навчити дітей розмовляти усвідомлено, щоб кожен учень розумів, що він говорить. Так, дитина при спілкуванні може використовувати мову жестів, навіть розповідати вірші і співати пісні за їх допомогою, проте від кожного вимагають, щоб він якнайбільше спілкувався з оточуючими чуючи ми людьми. Розвиток мови учнів відбувається в процесі навчання мові на спеціальних уроках, під час виховної роботи та в роботі поза класом, на уроках з різних навчальних предметів, під час індивідуальної логокорекційної роботи та в процесі розвитку слухового сприймання.

Корекційна складова навчального процесу передбачає: обов’язкові корекційні заняття (за місцем навчання або поза місцем навчання), корекційна спрямованість уроків, занять, корекційний вплив дорослих у позаурочний час.

Отже, значне розмаїття навчальних можливостей учнів як у спеціальних школах для дітей з порушеннями слуху, так і в умовах інклюзивного навчання зумовлює необхідність розширення арсеналу засобів, які використовують педагоги, адаптації навчального матеріалу.

Література

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Лань, 2003. – 654 с.
2. Коваленко В. Є. Компоненти освітнього середовища як фактор емоційного розвитку розумово відсталих школярів / В. Є. Коваленко // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. – 2012. – Вип. 27, т. IX (42), додаток 1. – С. 287 – 296.
3. Лупарт Д. Шкільна реформа у Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Д. Лупард. – К.: КУМД. –2007. – 57 с.
4. Шматко, Н.Д. Совместное воспитание и обучение детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся дошкольников /Н.Д.Шматко // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. — 2010. – № 5. - С. 12-19.
5. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.

РОЗВИТОК ПОГЛЯДІВ СУСПІЛЬСТВА НА ОСІБ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Олефіренко Наталія Володимирівна

магістр I року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації (ООН, 1993). Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями психофізичного здоров'я є не лише відображенням часу, але й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту. Інклюзивна практика реалізує доступ до одержання освіти в загальноосвітньому закладі за місцем проживання та створення необхідних умов для успішного навчання для всіх без виключення дітей, незалежно від їх індивідуальних особливостей, психічних та фізичних можливостей. Збільшення кількості народження дітей із порушеннями в розвитку не лише проблема українського, але глобального масштабу. Рівень підтримки, гуманізм та терпимість у ставленні до дітей з особливими потребами, можливість надати їм доступну та якісну освіту – показники ступеня розвитку суспільства, в якому вони живуть. Розвиток поглядів суспільства на осіб з психофізичними вадами достатньо яскраво відображено у періодах, які виділено в класифікації М.М. Малафєєва.

Перший період еволюції - від агресії і нетерпимості до усвідомлення необхідності піклування інвалідів (з VII ст. До н.е. по XII ст. Н.е.) - шлях від агресії по відношенню до інвалідів до необхідності допомоги їм, організації установ піклування, шлях у II тисячоліття. Характеризується нетерпимістю до тих, хто при народженні або в процесі життя отримав вади розвитку. Адже така особа не могла виконувати корисну діяльність для суспільства (полювання, рибальство, землеробство, виконання військового обов'язку) і була «нахлібником». В античності доля таких людей була трагічною - вони не вважалися громадянами, маючи статус як у рабів. У середньовіччі існувало безправ'я калік і виродків. Умовною межею цього періоду в Західній Європі є перший прецедент державної турботи про інвалідів - відкриття в Баварії притулку для сліпих в 1198 р XII в. поява в Європі перших притулків для сліпих. Милосердя до таких людей вперше надали церковні «подвижники», при монастирях створювалися притулки. На Русі розвивалася монастирська благодійність.

Другий період еволюції - від усвідомлення необхідності піклування інвалідів до усвідомлення можливості навчання глухих і сліпих дітей; від притулків через досвід індивідуального навчання до перших спеціальних навчальних закладів (з XII по XIII ст.). Це період розуміння того, що люди-інваліди можуть бути не тільки об'єктом допомоги, християнського милосердя, піклування, а й навчатися.

У західноєвропейських державах створювалися богоугодні і лікувальні установи. Кордоном цього періоду в Західній Європі можна вважати переосмислення у Франції цивільних прав осіб з сенсорними порушеннями та перші прецеденти відкриття в Парижі спеціальних шкіл: для глухонімих (1770 г.) і для сліпих (1784 г.). У Росії прецеденти відкриття перших спеціальних шкіл (в Петербурзі: для глухих - 1806 року і для сліпих - 1807); пов'язані зі знайомством імператора Олександра I з західним досвідом і запрошенням французького тифлопедагога В. Гаюї для роботи в Росію.

Третій період еволюції - від усвідомлення можливості навчання дітей з сенсорними порушеннями до визнання права аномальних дітей на освіту. Становлення системи спеціальної освіти (з кінця XVIII ст. До початку XX в.). Початок періоду - відкриття перших навчальних закладів для глухих і сліпих, завершення - прийняття в кожній країні закону про обов'язкову початкову освіту дітей з порушеннями. Наприклад, французька Декларація прав людини (1789 г.). Створювалися програми навчання для трьох категорій дітей: з порушенням слуху, зору, розумово відсталих. У Західній Європі кінця дев'ятнадцятого століття прийнято Закони про обов'язкове загальне початкову освіту, і як наслідок - Закон про навчання глухих, сліпих і розумово відсталих дітей, створюється система спеціальної освіти дітей-інвалідів, що мають сенсорні порушення.

У Росії цей період почався пізніше, лише в 1927-1935-і рр., Коли в країні був прийнятий і реалізований Закон про обов'язкове навчання. У той час почали розвиватися три напрямки допомоги дітям: християнсько-благодійне (притулок), лікувально-педагогічне (школа-санаторій) і педагогічне (школа).

Четвертий період еволюції - від усвідомлення необхідності спеціальної освіти для окремих категорій дітей з відхиленнями у розвитку до розуміння необхідності спеціальної освіти для всіх, хто його потребує. Розвиток і диференціація системи фахової освіти (з початку XX ст. До 70-х рр. XX ст.).

Період характеризується тим, що усвідомлюється необхідність і можливість навчання всіх інвалідів. Цей період охоплює середину двадцятого століття в Західній Європі, коли відбуваються структурні вдосконалення національних систем спеціальної освіти. У деяких західноєвропейських країнах було створено до 20 типів спеціальних шкіл. Істотно розширюється охоплення такою освітою дітей з незаможних родин. До кінця 70-х рр. XX ст. спеціальною освітою в країнах Західної Європи охоплюється від 5 до 15% дітей шкільного віку. У Росії в другій половині XX століття так само диференціюється система освіти.

Для Західної Європи 70-ті рр. і для України початку дев'яностих років XX ст. характерна нова ідея єдиного суспільства, що включає людей з різними проблемами. Закладаються основи формування нової культурної норми - поваги до відмінностей між людьми.

П'ятий період еволюції - від ізоляції (в спеціальних установах) до інтеграції (у всьому її обсязі, від вільного вибору навчального закладу і доступності архітектурної середовища до багатоваріативності самовизначення);

від «інституціоналізації» до інтеграції; від рівних прав до рівних можливостей (з кінця 70-х рр. XX ст. - по теперішній час).

У сучасних умовах у зв'язку з розвитком інтеграційних і інклюзивних процесів у суспільстві постає питання про толерантне ставлення до осіб з інвалідністю.

Література:

1. Спеціальна освіта і Україні та модернізація освітньої галузі [Електронний ресурс].- Режим доступу: csnukr.in.ua/articles/147107.pdf

2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа . [Електронний ресурс].- Режим доступу: https://www.studmed.ru/malofeev-nn-specialnoe-obrazovanie-v-menayuschemsya-mire-evropa_99604b0dd14.html

3. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб./ за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука.- Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. – 338 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РОДОВОГО ВІДМІНКА ІМЕННИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Приходько Софія Володимирівна

Студентка 5 курсу

спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»

ХНПУ імені Г. С. Сковороди

У тезах розкриваються особливості формування родового відмінка іменника у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Мовлення є універсальним засобом комунікації. Завдяки мовленню дитина може висловити свої бажання та потреби, спілкуватися, пізнавати дійсність, навчатися тощо. З кожним роком зростає чисельність дітей з порушеннями мовлення.

Інклюзивна освіта в Україні надає можливість дітям з порушенням мовлення, отримувати освіту, засвоювати знання, вміння та навички у звичайних дошкільних та загальноосвітніх закладах.

У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ виявляються найсуттєвіші недоліки під час засвоєння і використання лексико-граматичних категорій мовлення.

Питання формування, розвитку, корекції мовлення у дітей із ЗНМ вивчалось багатьма дослідниками: Г. Жаренковою, Н. Жуковою, Р. Левіною, О. Лурія, О. Мастюковою, О. Корневим, Є. Соботович, В. Тищенко, Т. Філічевою та інші. О. Мастюкова, Р. Левіна, Л. Лопатіна, Є. Соботович, Т. Філічева, Г. Чиркіна та інші.

Попри наявні дослідження багатьох науковців, питання формування родового відмінку іменників у дітей з із ЗНМ потребує подальшого вивчення.

Мета тез – висвітлити особливості формування родового відмінка іменника у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

В логопедії термін «недорозвинення мовлення» використовують для позначення більш низького рівня сформованості мовлення тієї чи іншої мовленнєвої функції або мовленнєвої діяльності [3].

Загальне недорозвинення мовлення – це форма мовленнєвої аномалії, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які відносяться до звукової, так і до смислової сторони мовлення у дітей із нормальним слухом та збереженим інтелектом [2].

Дитина від народження до школи повинна оволодіти різними видами граматичних значень, тобто оволодіти граматичною будовою мови. Оволодіти граматичною будовою мови – це означає навчитися утворювати від однієї основи форми однини і множини теперішнього і минулого часу, відмінювати слова за відмінками і особами, вживати слова з суфіксами і без них, правильно вживати рід іменників, самостійно утворювати граматичні форми за аналогією, оволодіти складносурядними та складнопідрядними реченнями, тобто засвоїти морфологічну та синтаксичну систему рідної мови.

В нормі у дітей старшого дошкільного віку висловлення поширені, простежується логіка викладення. Спостерігається активне становлення фонетичної, лексичної та граматичної сторін мовлення. Можуть виникати помилки у граматичному оформленні висловлення, але найчастіше вони виникають у найскладніших, маловживаних і незнайомих словах. В цьому випадку достатньо виправити дитину, дати зразок відповіді і «повчити» її вимовляти це чи інше слово правильно, і вона швидко підхоплює і самостійно вводить його у власне мовлення.

У дитини 5-6 років із ЗНМ III рівня помилки в мовленні самостійно не виправляються, а часто, закріплюються. Вони користуються лише знайомими, простими словами. Особливі лексичні помилки виявляються у тому, що неправильно називають предмети за зовнішніми ознаками; замінюють назви предметів, що подібні за призначенням; замінюють назви предметів на інші, які ситуативно пов'язані з ними; замінюють слова, що позначають родові поняття, словами, що позначають видові поняття і навпаки. Спостерігається недостатня сформованість граматичних форм мови, помилки у відмінкових закінченнях, змішування часових та видових форм, помилки в узгодженні та керуванні [1].

Як стверджують науковці Р. Лалаєва та Н. Серебрякова наявність аграматизмів у мовленні дітей із ЗНМ пояснюють труднощами у формуванні їх аналітико-синтетичної діяльності, оскільки граматична сторона мовлення потребує розвитку певного рівня абстрактного мислення і оволодіння мовленнєвими узагальненнями. Дослідники стверджують, що при недорозвиненні мовлення дошкільники засвоюють граматичні форми словозміни і словотворення в тій же послідовності, що й діти з нормотиповим мовленнєвим розвитком, але особливості мовлення дітей із ЗНМ мають більш повільний темп і дисгармонію засвоєння мовленнєвих норм. Як наслідок, виявляється спотворення загальної картини мовленнєвого розвитку.

Засвоєння родового відмінка іменників є досить важкою темою. Відомо, що один і той самий відмінок має декілька значень, тому спочатку послідовно вводять у роботу словосполучення з основними значеннями відмінків. Послідовність їх відпрацювання визначається легкістю засвоєння дітьми відмінкових форм у процесі нормального онтогенезу.

Згідно рекомендацій Є. Соботович, слід спочатку використовувати вправи на формування практичної навички виділення числових закінчень іменників і дієслів (однина і множина), а потім формувати навички практичного виділення відмінкових закінчень.

Родовий відмінок можна відпрацьовувати в процесі відповідей на питання «у кого?» (наприклад: у кого маленький хвіст?) – для позначення особи, якій будь-що належить; «з чого?» (наприклад: з чого зроблений стіл?) – у значенні матеріалу, з якого зроблений предмет; «звідки?» (наприклад: звідки тече вода?) – для позначення просторових відношень; «про кого?» (наприклад: «про кого ця казка?») – думки і почуття. Також можна використовувати ігри та вправи на відношення цілого і частини (наприклад: хлопчик несе машину. Колесо машини) та відсутності частини або цілого (наприклад: немає книжки. Стілець без ніжки) [1].

Отже, діти із ЗНМ починають оволодівати граматичним ладом мови пізніше, ніж діти із типовим мовленнєвим розвитком, у їх мовленні наявні стійкі граматичні помилки, труднощі оволодіння граматичними категоріями. Формування граматичних категорій у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ потребує пошуку нових підходів у корекційно-розвивальній роботі в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Марченко І. С. Спеціальна методика початкового навчання української мови (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників) / І. С. Марченко. – Київ: видавничий дім "Слово", 2010. – 288с. – (1-е видання).

2. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ: Програмно-методичний комплекс [Електронний ресурс] / Л. І. Трофименко // Інститут спеціальної педагогіки НВПН України. – 2013. – Режим доступу до ресурсу: <http://lib.iitta.gov.ua/10502/1/Trofimenko5.pdf>.

3. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник / М. К. Шеремет. – Київ: видавничий дім "Слово", 2014. – 672 с. – (Третє видання, перероблене та доповнене).

ДОСВІД ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ДІТЕЙ З ВАДАМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДО КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ В ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Проскурняк Олена Ігорівна,
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри колекційної освіти
та спеціальної психології
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради*

У Харківській області до 2010 року не існувало закладу вищої освіти, яке б готувало фахівців спеціальної освіти. Але в регіоні існувала та існує система дошкільних й шкільних освітніх закладів, діяльність яких присвячена корекційно-розвитковій роботі з дітьми із особливостями психофізичного розвитку. Щорічне збільшення кількості дітей з психофізичними порушеннями, зокрема з порушеннями інтелекту та мовлення і дефіцит кваліфікованих у цій галузі фахівців зумовили необхідність підготовки фахівців спеціальної (на той час корекційної) освіти. Колектив Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради виступив з ініціативою ліцензування бакалаврату корекційної освіти, оскільки мав достатній кадровий потенціал та можливості для здійснення відповідної діяльності. У 2011 році було отримано ліцензію на підготовку бакалаврів корекційної освіти (Олігофренопедагогіка. Логопедія). Фахівцями академії було ретельно вивчено досвід підготовки корекційних педагогів у провідних вищих навчальних закладах, які не одне десятиріччя готують фахівців спеціальної освіти. Цей досвід враховано у підготовці вихователів дітей з вадами психофізичного розвитку.

Створена у 2011 році кафедра корекційної освіти та спеціальної психології за час існування суттєво зміцнила кадровий потенціал (було залучено до роботи за основним місцем працевлаштування доктора психологічних наук зі спеціальності 19.00.08 та кандидатів наук зі спеціальної психології, кандидатів педагогічних наук з корекційної педагогіки), що дало можливість у 2016 році отримати ліцензію на підготовку магістрів спеціальної освіти.

За сім років було здійснено чотири випуски бакалаврів та один випуск магістрів.

За ці роки було підготовлено 91 бакалавр та 21 магістр. Випускники працевлаштувалися за фахом не тільки в Харківській області, але й в Івано-Франківській, Київській, Полтавській областях. Працюють випускники у дошкільних та загальноосвітніх закладах спеціальної освіти, приватних центрах розвитку дітей, інклюзивних школах, інклюзивно-ресурсному центрі. У цьому році було здійснено перший випуск мігістрів, які також працюють за фахом.

Але, як засвідчує практика, кадровий дефіцит фахівців нікуди не зник й до роботи в спеціальних закладах долучаються студенти старших курсів.

Майбутні корекційні педагоги з перших курсів долучаються до волонтерської діяльності, яка відіграє особливо значну роль у формуванні професійної свідомості майбутніх фахівців спеціальної освіти та сприяє застосуванню теоретичних знань на практиці корекційно-розвиткової роботи. Зокрема, студенти академії працюють у благодійному фонді «Квіти життя», громадській організації «Право вибору», здійснюють супровід дітей з підготовки до навчання в інклюзивних умовах, проводять заняття з соціально-побутового орієнтування в групі підлітків з розладами аутистичного спектру, порушеннями інтелекту.

У зв'язку з трансформаційними змінами у галузі спеціальної освіти, активним впровадженням інклюзивного навчання, в освітній процес підготовки кадрів для закладів спеціальної освіти значну увагу ми приділяємо їх практичній підготовці. Педагогічна практика є одним з важливих засобів підготовки студентів до професії вчителя-дефектолога. У процесі залучення студентів до педагогічної діяльності здійснюється цілеспрямоване виховання професійних якостей майбутнього вихователя дітей з вадами психофізичного розвитку; освітньо-професійна програма передбачає вироблення умінь і навичок, необхідних для проведення корекційно-розвиткової роботи з дітьми дошкільного та шкільного віку, розвиток педагогічного мислення, творчих здібностей та особистісних якостей студентів. Зокрема, розроблена й впроваджується наскрізна програма практики, якою охоплено всі курси підготовки студентів. За діючим навчальним планом проводиться чотири види практики на бакалавраті: пропедевтична (волонтерська) практика на 1 курсі; дефектологічна та логопедична практика; виробнича (педагогічна) практика в спеціальних шкільних та дошкільних закладах. Для студентів магістратури організовано практику: в спеціальних закладах освіти, інклюзивних закладах, науково-дослідну та науково-педагогічну практику.

Практика й досвід переконують, що в основі підготовки сучасного корекційного педагога лежить уміння постійно вдосконалювати свої професійні знання, саморозвиватися. Особистісно-діяльнісний підхід, який ми реалізуємо, зумовлює розвиток професійної компетентності студента і його особистості в цілому. Формування потреби студента підвищувати свій професійний рівень й усвідомлено управляти розвитком своєї особистості реалізується в процесі такої професійної практики, метою якої є створення оптимальних умов для самореалізації, самовдосконалення, безперервної самоосвіти майбутнього корекційного педагога. Реалізація цілей і завдань практики передбачає також інтегрований підхід до визначення й розробки різних видів діяльності, спрямованих на формування ключових, базових і спеціальних компетенцій випускників.

Спираючись на нормативні документи та власний досвід, зазначимо, що зміст професійної практики обов'язково має включати:

- вивчення дитини, виявлення її здібностей, інтересів, мотивів діяльності й спілкування, прогнозування її індивідуального психічного, інтелектуального, мовленнєвого та соціального розвитку;
- організацію життєдіяльності і спілкування дітей у підгрупах, групах і створення, в них сприятливих умов для оптимального розвитку кожної дитини;
- організацію та проведення корекційно-розвиткових завдань;
- вивчення, аналіз і самоаналіз педагогічного досвіду;
- формування та розвиток загальної й педагогічної культури майбутнього фахівця.

Студентам-практикантам пропонується виконання наступних видів психолого-педагогічної діяльності:

- знайомство з учнями класу, педагогічним колективом спеціального закладу освіти;
- вивчення документації, що регламентує педагогічну роботу фахівця спеціальної освіти;
- спостереження і аналіз роботи вчителя спеціального закладу освіти;
- самотійна педагогічна діяльність в якості вчителя спеціальної школи (відповідно до плану роботи вчителя класу);

У процесі проведення уроків студенти вчаться вирішувати різні педагогічні проблеми, опановують системою спеціальних професійно-педагогічних умінь, які є базою для оволодіння основами професії. Аналіз результатів дослідження засвідчує, що у 80% студентів виробляються навички складання планів-конспектів занять і уроків, вміння чітко формулювати тему, мету, програмне зміст; визначати співвідношення освітніх, корекційних і виховних завдань; дотримуватися логічної послідовності структурних компонентів заняття і уроку; добирати необхідний мовленнєвий матеріал; методично грамотно використовувати наочний і дидактичний матеріал; застосовувати спеціальні методи і прийоми навчання дітей з порушеннями мови. Названі висновки підтверджуються студентами проведенням відкритих занять.

Важливим аспектом є розробка й впровадження контрольно-діагностичних матеріалів. З одного боку, такий інструментарій виступає як навчальний засіб, що дозволяє студентові проводити самооцінку практичної діяльності, ступеня професійної готовності, з іншого боку – як методу зовнішньої оцінки досягнень студента.

Упродовж усього терміну проходження практики проводиться поточна атестація студентів-практикантів, визначається їх проміжний рейтинг. Наприкінці кожного етапу практики (модуля) підводять підсумки навчально-практичної діяльності кожного, здійснюється ранжування студентів за успішністю.

Практика освітньої діяльності і дослідження вказують на той факт, що освітні зусилля науково-педагогічних працівників мають бути спрямовані на вдосконалення змісту й методики реалізації складових педагогічної практики.

Насамкінець, зазначимо, що організація практичної підготовки відповідає сучасним вимогам до особистості майбутнього вихователя дітей з вадами психофізичного розвитку, вчителя-дефектолога.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Райчук Марина Іванівна

*викладач кафедра здоров'я людини і корекційної освіти
ХНПУ ім. Г.С.Сковороди*

Козачек Надія Олексіївна

*старший викладач кафедра здоров'я людини і корекційної освіти ХНПУ ім.
Г.С.Сковороди*

Становлення спеціальної педагогіки, як основи спеціальної освіти, відбулося у складі дефектології. У 90-х роках ХХ століття, з'явилося та увійшло в обіг поняття «корекційна педагогіка», яке є тотожним поняттю «спеціальна педагогіка».

Історію становлення та розвитку корекційної (спеціальної) педагогіки розглянемо у персоналіях видатних дефектологів.

Григорій Іванович Россолімо (1860-1928) невропатолог, дефектолог і психіатр. У Григорія Івановича налічується понад 100 наукових робіт. Його спадщина – це різноманітні теми анатомії, фізіології, клініки нервової системи, дитячої дефектології, експериментальної психологи та ін. Він був одним з основоположників створення школи-санаторію для дітей з фізичними та психічними порушеннями.

Микола Михайлович Лаговський (1862-1933) педагог-дефектолог, сурдопедагог. Він розробляв програми для навчання дорослих глухих і методичні керівництва до них, буквар для глухих, основи сурдопедагогіки для студентів-заочників. Науково-педагогічна діяльність Н. М. Лаговського справила великий вплив на подальший розвиток відчизняної сурдопедагогіки.

Федір Андрійович Рау (1868-1957) дефектолог; один з організаторів вищої дефектологічної освіти; доктор педагогічних наук; професор; член-кореспондент АПН РСФСР (1947); завідувач кафедри сурдопедагогіки і логопедії (1925–48). видатний діяч у галузі навчання і виховання дітей з вадами слуху та мовлення. Федір Андрійович разом з супругою Наталією Александрівною створили перший у Європі дошкільний заклад для глухих дітей. Федір Андрійович спільно з сином Федір Федоровичем створив методику навчання глухих вимові, яка досі являється посібником для студентів і вчителів.

Лев Сименович Виготський (1896–1934) психолог. Лев Сименович заклав основи дефектологічної служби, і надалі став науковим керівником існуючого понині спеціального науково–практичного інституту.

Тетяна Олександрівна Власова (1905–1986) психолог, дефектолог, доктор психологічних наук (1972), професор (1976), академік АПН ССРСР (1982).

Тетяна Олександрівна в численних працях дала наукове обґрунтування однією з головних проблем дефектології – проблеми диференційованого навчання і виховання різних категорій дітей з вадами в розвитку. Вона приділяла велику увагу психологічним дослідженням глухих, слабочуючих, сліпих та слабозрячих дітей. Були виділені і почали вивчатися нові категорії дітей з відхиленнями у розвитку – з РДА, затримкою психічного розвитку. Була створена лабораторія, при якій досліджувалися діти з ДЦП.

Роза Євгенівна Левіна (1908–1989) педагог, психолог. Її можна вважати засновником вітчизняної школи логопедії.

Кирило Георгійович Коровін (1917–2001) сурдопедагог. Кирило Георгійович вважається одним із засновників вітчизняної школи для слабочуючих і пізньооглохлих дітей, творцем найважливішого напрямку в корекційному навчанні учнів з частковим дефектом слуху – формування граматичного ладу мови. Він створив оригінальний буквар для слабочуючих першокласників.

Ніна Феодосіївна Слезіна (1922–1996) сурдопедагог. Нею були розроблені нові програми школи для глухих дітей з навчання вимові, створені методичні кінофільми, методичні посібники та статті про перебудову навчання вимові в нових умовах, про посилення індивідуального підходу до учнів, про особливості роботи з дітьми, які погано говорять.

Володимир Іванович Лубовський (1923–2017) доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) РАВ.

Володимир Іванович велику увагу приділяв дослідженням пов'язаними з проблемами загальних і специфічних закономірностей психічного розвитку дітей з розумовими та фізичними вадами, регуляторних механізмів їх діяльності, диференціальної діагностики порушень психічного розвитку.

Клара Самійлівна Лебединська (1925–1993) дитячий психіатр і дефектолог. Вона є автором класифікації ЗПР за етіопатогенетичному принципом.

Людмила Іванівна Солнцева (1927–2009) тифлопсихолог, тифлопедагог, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент РАО. Людмила Іванівна охоплює широке коло проблем тифлопсихології і тифлопедагогіки, де особливе місце займають питання фізичного виховання дітей з порушеннями зору, їх інтеграції в масові школи і дитячі сади.

Тетяна Всеволодівна Розанова (1928–2007) сурдопедагог. Тетяна Всеволодівна спільно з співробітниками НДІ дефектології АПН СРСР – М. С. Певзнер, Г. П. Бертинь, Ю. А. Кулагін та іншими – провела глибоке клініко-психолого-педагогічне вивчення глухих дітей зі складною структурою дефекту, що мають розумову відсталість, порушення зору, опорнорухового апарату, первинну затримку психічного розвитку.

Галина Лазарівна Зайцева (1934–2005) доктор педагогічних наук, професор, сурдопедагог. Вона досліджувала лінгвістичні, психолінгвістичні та психолого-педагогічні аспекти жестової мови, займалася історією і теорією сурдопедагогіки. Галина Лазарівна була експертом Міжнародної федерації глухих, стала ініціатором створення першої в Росії білінгвістичної гімназії, за її

підтримки було організовано навчання нечуючих у педагогічному коледжі і Московському державному педагогічному університеті.

Володимир Ілліч Бельтюков доктор педагогических наук, профессор-консультант в НДІ дефектології АПН СРСР. Завідуючи лабораторією зорового і тактильного сприйняття мови в НДІ дефектології АПН СРСР, В.І. Бельтюков спільно з групою колег провів серію досліджень, присвячених вирішенню диференціально-діагностичних і методичних завдань вивчення та навчання дітей з порушеннями слуху і мови. Сучасні дослідники проблем спеціальної освіти (Л.І. Аксьонова, Л.П. Григор'єва, І.Ю. Левченко, Е.І. Леонгард, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко, У.В. Ульяновська та ін.) продовжують пошук спеціальних педагогічних технологій вивчення, розвитку та навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Література

1. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч. посіб. / за заг.ред. проф. Ю.Д.Бойчука. –Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2018. -338 с.

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ НЕДОСТАТНІСТЮ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

Сальтєвська Тетяна Вікторівна

Студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Гуманістична спрямованість сучасної системи освіти дітей з інтелектуальною недостатністю передбачає широке впровадження інклюзивної форми навчання, що вимагає особливої уваги до особистісного розвитку учнів та корекції порушень, які перешкоджають цьому процесу. Однією з умов, що забезпечує вирішення цих завдань, є правильна організація корекційної роботи, адже без неї неможливо створити належні умови навчання у загальноосвітньому просторі.

Корекційна робота в системі інклюзивного навчання, як і в системі диференційованого, передбачає діяльність, спрямовану на поліпшення процесів розвитку та соціалізації дитини з інтелектуальною недостатністю, послаблення або подолання психофізичних порушень розвитку учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя. Ураховуючи те, що діти з інтелектуальною недостатністю мають порушення мовленнєвого розвитку різного ступеня, тож постає потреба пошуку шляхів здійснення логокорекційної роботи в умовах навчального-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Особливе місце в навчальному та корекційно-виховному процесі закладів середньої освіти з інклюзивною формою навчання дітей з інтелектуальною

недостатністю посідає вивчення мови та формування в учнів навичок письма і читання. Мова у житті дітей з інтелектуальною недостатністю не лише навчальний предмет, а й джерело соціалізації та професійної адаптації, провідний засіб розумового розвитку, корекції порушень психофізичної сфери, джерело пізнання навколишнього світу, усвідомлення моральних правил та норм поведінки, засіб виховання кожного, як громадянина України.

На сучасному етапі розвитку мовознавчої науки питанням становлення методики навчання української мови у спеціальній школі займалися відомі науковці (М. Дульнев, І. Єременко, О. Леонтєв, Г. Люблінська, С. Покутнева, Є. Соботович, І. Соловійов, В. Тарасун, Т. Ульянова, М. Шеремет та ін.). Досліджено проблеми розвитку комунікативних здібностей учнів з розумовою відсталістю (А. Аксьонова, Л. Вавіна, С. Геращенко, Є. Данільченко, Н. Кравець та ін.), вивчались проблеми формування орфографічних навичок (Н. Барська, В. Воронкова, М. Гнезділов, Г. Піонтківська та ін.), проблема навчання грамоти (М. Вашуленко, Є. Кузьмінська, Т. Ульянова та ін.) [1; 2; 3; 4].

Більшість науковців зосереджують свою увагу на визначенні шляхів формування і розвитку зв'язного мовлення (Г. Бартків, Г. Галюк, Є. Данільченко, І. Дмитрієва, В. Воронкова, Л. Занкова, Н. Кравець, Н. Резніченко, С. Покутнева та ін.), частина дослідників розробляє та удосконалює методологію самостійної роботи учнів на уроках рідної мови у спеціальній школі (Л. Басиста, Д. Ельконін, Н. Тарасенко, Т. Ульянова та ін.), низка праць відведена дослідженню формування у розумово відсталих школярів духовних цінностей за допомогою уроків української мови і літератури (В. Бондар, Н. Гіренко, І. Дмитрієва, С. Миронова, Р. Пархоменко та ін.).

Навчання української мови має корекційну та практичну спрямованість. Корекційна спрямованість здійснюється в області мовленнєвого розвитку дітей, бо основною метою уроків української мови є формування мовлення, як засобу спілкування, засобу корекції пізнавальної діяльності учнів та їх кращої адаптації після закінчення школи. Прийомами роботи, які сприяють підвищенню активної розумової діяльності дітей та рівня їх свідомості – це порівняння, співвідношення, доказовість, аналіз та синтез, класифікація та аналогія [2].

З метою формування системи мовних знань, умінь і навичок а також корекції порушень психофізичного розвитку на уроках рідної мови слід приділяти значну увагу використанню різноманітних практичних завдань, в процесі яких здійснювалася б корекція мовленнєвого недорозвитку і одночасно розвивалася б увага, пам'ять, логічне мислення, доказовість, різні форми контролю і самооцінки, тобто того, що створює основу формування активної мовленнєво-розумової діяльності і лінгвістичної орієнтації [3].

Оволодіння словниковою системою формує всі основні психічні процеси у дитини і те, що слово виявляється, таким чином фактором, формуючим психічну діяльність. Робота з корекції недоліків словникового запасу проводиться в плані збагачення словника та його уточнення. Систематичне

проведення словникової роботи підвищує рівень загального розвитку учнів з інтелектуальною недостатністю, так як від правильного позначення предмета чи явища навколишнього світу залежить подальше вдосконалення мовленнєвої системи мислення.

Основним прийомом уточнення або розкриття значення слова є показ іншого предмета, порівняння двох схожих, демонстрація предмета, його зображення в цілому або у фрагментарному вигляді, спрямовані запитання (Якого кольору?) запис плану спостереження, конкретизація запитань. Для уроків української мови обираються нові слова, уточнюється їх значення, визначаються граматичні ознаки, встановлюється правильність написання. Для закріплення використовуються лексикологічні, лексико-граматичні, лексико-стилістичні вправи [4].

Лексико-логічні вправи: визначення предметів за ознаками, протиставлення предметів, аналіз та синтез предмета, розчленування на частини, впізнавання цілого по частинам, класифікація по родовому поняттю або за належністю, узагальнення предметів.

Лексико-граматичні вправи: вправи на утворення однієї частини мови від іншої, розрізнення змінення (одно корінних) і споріднених слів (слів - родичів), тощо.

Лексико-стилістичні вправи: використовуються для закріплення слова та його зв'язки з іншими словами в реченні. Ці вправи сприяють засвоєнню учнями знань, необхідних для побудови речень та зв'язних висловлювань.

При закріпленні правопису відмінкових закінчень іменників, прикметників, дієслів можуть бути використані вправи з деформованим текстом. Вправи на складання речень корисно давати на матеріалі окремих слів або словосполучень із завданням включати дані слова або словосполучення в речення. Тексти повинні бути змістовними.

Таким чином, корекційно – розвимова робота на уроках української мови в закладі середньої освіти з інклюзивною формою навчання спрямовується на корегування та розвиток усіх складових порушення: пізнавальної, комунікативної та регулюючої функцій; навчально-практичної діяльності, дій що мають загальноадапційне значення; емоційної і вольової сфери; особистісних утворень.

Література

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе / А. К. Аксенова. – М. Гуманитарное издание центр ВЛАДОС, 1999. – С. 81-83.
2. Басиста Л.В. Значення самотійних вправ на уроках української мови в 5-9 класах спеціальної школи та вимоги до їх виконання / Л. В. Басиста. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kspu.edu>. (Назва з екрану)
3. Данільченко Е.В. Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту / Е. В. Данільченко // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Вип. XXIII в трьох частинах, частина

1. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2013. – С. 184-190.

4. Дмитрієва І.В. Розвиток зв'язного мовлення учнів старших класів спеціальної школи / І. В. Дмитрієва // Вісник Донбаського державного педагогічного університету : зб. наук. пр. Серія: Корекційна педагогіка і психологія. Вип. 1 / Донбас. держ. пед. ун-т, держ. вищ. навч. закл. ; [голов. ред. Омельченко С. О. ; ред. рада вісника: Сипченко В. І. (заст. голов. ред.) та ін. ; за заг. ред. І. В. Дмитрієвої]. - Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – С. 55-63.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ СТВОРЕННЯ НАЛЕЖНИХ УМОВ НАВЧАННЯ ДЛЯ НЕЗРЯЧИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Серпутько Ганна Петрівна

Кандидат філологічних наук,

доцент кафедри офтальмопедагогіки

та офтальмопсихології

факультету спеціальної та інклюзивної освіти

Національного педагогічного університету

імені М.П. Драгоманова

У статті 24 "Освіта" Конвенції ООН про Права осіб з інвалідністю, ратифікованій Україною, визначено, що:

"Держави-учасниці забезпечують, щоб особи з інвалідністю могли мати доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. Із цією метою держави-учасниці забезпечують, щоб для осіб з інвалідністю забезпечувалося розумне пристосування [2]. На забезпечення цих прав спрямовується й національне освітнє законодавство та низка підзаконних актів.

Так, до 29.06.2018 на громадському обговоренні МОН перебував проект Постанови КМУ про Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти.

Зокрема, цей Порядок визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти незалежно від їх підпорядкування та форми власності з метою реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей [6].

Цим матеріалом хочемо привернути увагу до створення необхідних (спеціальних) умов щодо навчання у закладах вищої освіти осіб з глибокими порушеннями зору (незрячих студентів), що користуються шрифтом Брайля. Передусім, йтиметься про гуманітарні спеціальності, оскільки, за статистикою та відповідно до проведених наукових досліджень, більшість незрячих абітурієнтів для подальшого навчання обирає саме гуманітарні спеціальності, хоча тенденції час від часу змінюються [1,3,4,7,8,9,10].

Зокрема нас цікавлять такі спеціальності, де студентам викладається як навчальна дисципліна "старослов'янська (церковнослов'янська) мова", адже у незрячих студентів з її належним опануванням можуть виникати серйозні труднощі через складність створення необхідних для незрячого студента умов навчання, а це, в свою чергу, має негативний вплив загалом на весь процес навчання такого студента.

Тож, безпосередньо говоримо про такі спеціальності, як: історія; філологія (українська та слов'янська); богослів'я.

На сьогодні, вищі заклади освіти України здебільшого власними силами намагаються створювати необхідні умови для якісного навчання студентів з особливими освітніми потребами, зокрема незрячих. Для забезпечення інформаційної доступності, тобто можливостей ознайомлення та роботи з різними навчальними матеріалами, створюються великі електронні бібліотеки, де розміщуються навчальні матеріали у доступних для незрячих студентів неграфічних форматах, які адекватно розпізнаються та озвучуються програмами екранного доступу і виводу мовлення.

Більш того, Фондом соцзахисту інвалідів навіть надається фінансова допомога на безповоротній основі для забезпечення зокрема професійно-технічних та вищих навчальних закладів, у яких навчаються учні та студенти з числа інвалідів (у тому числі літературою, аудіозаписами з питань професійної орієнтації та реабілітації інвалідів)... [5], проте, це фінансування спрямовується здебільшого на видання творів художньої літератури для незрячих людей.

Але справа передусім в тім, що тексти старослов'янських пам'яток та навчальні матеріали, які містять такі тексти, не можуть бути коректно відображені за допомогою будь-якого адаптивного програмного забезпечення, вони також є складними для сприймання на слух, а тому у цій ситуації не підійде й озвучена книга. Старослов'янські тексти вимагають безпосередньої роботи з ними, зокрема й студента з глибокими порушеннями зору.

Щодо підручників і навчальних посібників зі старослов'янської мови, надрукованих шрифтом Брайля, то їх поки що не існує через складність відображення старослов'янських текстів рельєфно-крапковим шрифтом, адже шрифт Брайля було створено лише у ХІХ ст., до нас дійшли лише давньоруські та давньоукраїнські абетки шрифтом Брайля і деякі пам'ятки цих періодів, але вони містять далеко не всі букви старослов'янської абетки, позначення шрифтом Брайля певної кількості старослов'янських букв і знаків на сьогодні просто не відоме, це значною мірою ускладнює вивчення старослов'янської мови незрячими студентами, хоча це професійно необхідна дисципліна, зокрема для студента-філолога. Найчастіше незрячі студенти вимушені самостійно вигадувати певні позначення для тих чи інших старослов'янських літер і знаків, щоб мати можливість опанувати навчальну дисципліну. Проте це не вирішує питання створення підручників зі старослов'янської мови для навчання незрячих студентів, а отже, вивчення старослов'янської мови для таких студентів є досі не повністю доступним, що, в свою чергу, негативно позначається на психологічному стані, успішності подальшого навчання цих

студентів та фаховості випускників. Відомі навіть випадки, коли незрячі студенти через труднощі вивчення старослов'янської мови полишали розпочате навчання.

Тому у подальших наукових дослідженнях вважаємо за необхідне приділити увагу упорядкуванню абетки старослов'янської мови рельєфно-крапковим шрифтом Брайля, на основі зіставлення кількох слов'янських мов, для забезпечення можливості адаптації та видання підручників і навчальних посібників зі старослов'янської мови рельєфно-крапковим шрифтом Брайля з метою здобуття якісної освіти студентами з глибокими порушеннями зору.

Література

1. Гребенюк Т.М. Соціальна психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук / Т.М. Гребенюк. – К., 2008. – 20 с.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю, схвалена Генеральною Асамблеєю Організації об'єднаних націй 13 грудня 2006 року та ратифікована Верховною Радою України 16 грудня 2009 року.
3. Мустафаєв Г.Ю. Особливості життєвих планів сліпих старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук. – К., 1998. – 19 с.
4. Основи психолого-педагогічного супроводу студентів з порушеннями зору: науково-методичний посібник / Є.П. Синьова, Т.М. Гребенюк, Г.П. Серпутько; за ред. Є.П. Синьової. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – 153 с.
5. Постанова КМУ від 31 січня 2007 р. N 70 про реалізацію статей 19 і 20 Закону України "Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні" [Електронний ресурс]: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/70-2007-%D0%BF/print?fbclid=IwAR1o07kax_0axQFGsbe7HGuLqnCC2P4hsahMrQauMYTqDuJoUcXRE-QskPg
6. Постанова КМУ про Порядок організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти [Електронний ресурс]: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-poryadok-organizaciyi-inklyuzivnogo-navchannya-u-zakladah-vishoyi-osviti>
7. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: моногр. [Текст] / Є. П. Синьова. – К., 2012. – 442 с.
8. Таланчук П.М. Супровід навчання студентів з особливими потребами в інтегрованому освітньому середовищі: Навчально-методичний посібник / П.М. Таланчук, К.О. Кальченко, Г.Ф. Нікуліна. – К.: Соцінформ, 2004. – 128 с.
9. Федоренко С.В. Реалізація системи безперервної освіти у взаємозв'язку середньої школи для дітей з порушеним зором та вищої школи [Текст] / С.В. Федоренко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Зб. наук. праць / За заг. ред. П.М. Таланчука, Г.В. Онкович. – К.: Університет "Україна", 2002. – С. 87-91.

10. Шевцов А.Г. Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / А.Г. Шевцов. – К., 2010. – 46 с.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Синьов Віктор Миколайович

д. п. н., професор, дійсний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Коваленко Вікторія Євгенівна

к. психол. н., доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Закон України “Про освіту” розглядає інклюзивне навчання як одну з форм здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Тож перед освітньою інклюзією постає завдання формування в учнів з психофізичними порушеннями не лише системи предметних компетентностей, але й застосування змісту освіти для корекції наявних недоліків розвитку. Саме корекційне виховання в процесі здобуття освіти дітьми з інтелектуальними порушеннями цілеспрямовано та послідовно поліпшує їх розвиток і соціалізацію, здійснює профілактику виникнення негативних новоутворень у “структурі дефекту”, формування максимально можливих позитивних властивостей дитини, шляхом виправлення порушень розвитку психолого-педагогічними засобами.

Діти з інтелектуальними порушеннями є однією з найскладніших для здійснення інклюзивного навчання груп дітей з особливими освітніми потребами. Це пов'язано з їхніми обмеженими інтелектуальними можливостями (різного ступеня) в засвоєнні навчальної програми та своєрідністю формування особистості, а отже — і своєрідною соціальною адаптацією. Проте за умови організованого корекційно-розвивального навчання й використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з інтелектуальними порушеннями мають потенційні можливості для розвитку та навчання. Ураховуючи те, що інтелектуальні порушення бувають різні за походженням, проявами і ступенем виразності, тож учні потребуватимуть створення відмінних умов інклюзивного освітнього середовища (просторово-предметних, соціальних та психодидактичних) з урахуванням конкретної структури та виду порушення інтелекту, отже виникає потреба в більш ґрунтовному аналізі поняття “інтелект” та “інтелектуальні порушення”.

У психології проблему інтелекту та інтелектуального розвитку відображено у працях як зарубіжних (Ч. Спірмен, Л. Терстон, Дж. Гілфорд, Р. Кеттелл, Ж. Піаже та ін.), так і вітчизняних психологів (Г. С. Костюк, Г. О. Балл, І. А. Мартинюк, Ю. І. Машбиць, В. О. Моляко, С. Д. Максименко, М. О. Холодна, М. Л. Смульсон, Р. О. Пономарьова, Л. В. Засекіна та ін.).

Термін “інтелект” походить від латинського інтелект, що означає “розум”. Це здатність людини до використання операцій мислення (аналізу, синтезу, порівняння, абстракції, узагальнення, конкретизації), вміння застосовувати набуті знання та досвід у практичній діяльності, проникати в сутність речей і явищ навколишнього світу, виділяти основну ланку в складному ланцюзі причинно-наслідкових зв'язків і нагромаджувати нові знання та досвід [3].

І. А. Мартинюк розглядає інтелект як систему усіх пізнавальних здібностей індивіда, і здатність до пізнання і вирішення проблем, що визначають успішність будь-якої діяльності, вказуючи на те, розвиток інтелекту в цілому залежить від мозкових структур, біологічно закладених і набутих знань, умінь [1].

В. М. Синьов зазначає, що “інтелект” включає сукупність здібностей особистості, які об'єднують не лише пізнавальні (сприймання, мислення, пам'ять, уяву), а й інші психічні процеси (емоції, волю), а також ті властивості особистості, які пов'язані з її спрямованістю (потяги, бажання, інтереси до інтелектуально-пізнавальної діяльності, її мотивацію), досвід (якість наявних знань), характерологічні риси (самостійність, критичність) тощо [5, с. 16].

Для зручності практичного вивчення рівня розвитку інтелекту та його порушень у клінічній психології виділяють наступні критерії:

- 1) інвентар інтелекту – знання, навички, вміння тощо;
- 2) передумови інтелекту – пам'ять, увага, мислення, мовлення, вольові процеси, мотивація тощо;
- 3) власне інтелект – здатність до узагальнення, абстрагування, міркування, думки, судження, здатність робити висновки тощо.

На основі наведених критеріїв, інтелектуальні порушення поділяються на групи:

1. Недорозвиток інтелекту (загальний) – порушується розвиток усіх ланок структури інтелекту, і насамперед, власне інтелекту та його передумов, від чого інвентар інтелекту не може бути достатньо повноцінним і не може бути використаним. Прикладом такого порушення є олігофренія.

2. Частковий недорозвиток інтелекту – недорозвинуті окремі ланки структури інтелекту. Наприклад: передумови (пам'ять, увага); порушена здібність до конструктивного мислення – через нестачу просторових уявлень – дискалькулія; мовні порушення – недорозвиток мовленнєвої функціональної системи (страждає вербалізація розуміння, тобто так званий вербальний інтелект).

3. Деменція – стійке збіднення психічної діяльності, її спрощення і занепад. Хворі не набувають нових знань і не можуть користуватись уже набутими.

4. Органічний психосиндром (психоорганічний синдром) – належить до зниження психічних процесів і властивостей особистості. Основні симптоми: зниження уваги, зниження інтелекту (неспроможність до творчої діяльності), лабільність емоцій.

5. Затримка психічного розвитку (у дітей) – переважно низький рівень знань, умінь, обмежений світогляд тощо. Основні ознаки ЗПР: збереженість власне інтелекту, розвиток психічних функцій на вік менше, тимчасовий стан.

6. Функціонально-динамічне ураження інтелекту – наявні усі структурні компоненти інтелекту, але вони не працюють.

7. Тимчасова втрата інтелекту – синдром скороминучої недоумкуватості (набряк мозку) [1].

Отже, учні з інтелектуальними порушеннями – це діти з системними порушеннями пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку (ЗПР) — та незворотний характер (розумова відсталість: олігофренія та деменція).

У спеціальній психології виконані ґрунтовні дослідження особливостей інтелектуального розвитку дітей із ЗПР та розумовою відсталістю, зокрема досліджено особливості пізнавальної діяльності дітей, (Т. П. Вісковатова, С. А. Гончаренко, А. А. Корнієнко, А. Г. Обухівська, Т. В. Сак, Н. М. Стадненко та ін.); психолого-педагогічні умови корекції порушень інтелектуальної діяльності В. М. Синьов, М. А. Арнольдов, А. І. Капустін, В. А. Липа, В. Є. Турчинська, М. П. Матвєєва, С. П. Миронова та ін. Незважаючи на наявні у корекційній педагогіці та спеціальній психології дослідження, присвячені проблемі психологічних особливостей дітей з інтелектуальними порушеннями та корекції наявних недоліків розвитку, особливої актуальності набуває проблема визначення специфічних умов організації їх інклюзивного навчання з урахуванням типу та структури інтелектуального порушення.

В. А. Абрамов, В. С. Бітенський, В. С. Гавенко вказують, що до затримки психічного розвитку відносять стани, що проявляються легкою інтелектуальною недостатністю й займають проміжне положення між інтелектуальною нормою й олігофренією. Інтелектуальний показник за цих форм розладів становить 71—80 [3, с. 423].

В. М. Синьов, О. П. Хохліна вказують на те, що затримка психічного розвитку від розумової відсталості відрізняється високими можливостями компенсації за умови корекційно-розвиткового навчання, завдяки відносно збереженій зоні найближчого розвитку.

А. Г. Обухівська вказує на те, що затримку психічного розвитку доцільно розглядати як стан, значно ближчий до норми, ніж до розумової відсталості [2, с. 8].

У дітей із затримкою психічного розвитку нейропсихологічні показники виявляються у наступному: у дітей збережена здатність до логічного мислення, яке не може повноцінно розвиватися через дефіцит окремих пізнавальних функцій, виснажуваність нервових процесів, отже, низьку розумову працездатність.

Отже, порушення окремих функцій і збереження інтегративної функції мозку свідчить про парціальність його уражень, а не про дифузне ушкодження, властиве розумовій відсталості. Звідси – великі компенсаторні можливості мозку як визначальні для затримки психічного розвитку, отже можливість до засвоєння дитиною дисциплін робочого навчального плану й індивідуальної адаптованої програми загальноосвітньої школи. Адаптована програма передбачає перетворення характеру подачі матеріалу, не змінюючи його зміст або концептуальну складність.

Адаптація інклюзивного освітнього середовища для дітей із ЗПР передбачає пристосування *просторово-предметного* (зменшення рівня та кількості сторонніх сенсорних стимулів, шуму в класі; застосування охоронно-педагогічного режиму; розміщення дитини у класі поряд з дітьми, які не мають труднощів у навчальній діяльності й характеризуються високим рівнем розвитку моральних переконань щодо взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами та ін.); *психодидактичного* (навчання здійснюється за адаптованими програмами, використання навчальних завдань різного рівня складності (відповідно до динаміки працездатності), збільшення часу на їх виконання, зміна темпу уроку, чергування видів діяльності; адаптація наочних та інших матеріалів; використання поетапної інструкції, додавання письмових інструкцій до завдання й ін.); та *соціального компонентів середовища* (мовленнєве або невербальне схвалення вчителя (усмішка, похвала тощо); фізичний контакт (дотик до плеча, потиск руки тощо); забезпечення доступу до улюблених занять; створення “ситуації успіху” та ін.).

Отже, всі діти із ЗПР можуть і повинні здобути освіту в обсязі адаптованих програм закладів загальної середньої освіти, хоча темп навчання та розвитку, обсяг корекційної допомоги в кожному випадку може суттєво варіювати.

На відміну від ЗПР, розумова відсталість — це виразне, незворотне системне порушення пізнавальної діяльності, яке виникає внаслідок дифузного органічного пошкодження кори головного мозку [5].

Нейропсихологічні дослідження в неускладнених випадках розумової відсталості часто виявляють достатньо сформовані окремі психічні функції (пам'ять, увагу, навіть сприймання), які не можуть сповна використовуватись у пізнавальній діяльності через недостатність інтегративної функції мозку (здатність до узагальнення), що зумовлює недорозвиненість мисленнєвих процесів, особливо вищої форми мислення – логічного. Це накладає відбиток на формування не тільки пізнавальної діяльності дитини, але й особистості, а відтак – здатності до засвоєння знань. Саме тому дитина з легкою розумовою відсталістю (легкими інтелектуальними порушеннями) не в змозі опанувати

програму закладів загальної середньої освіти, а потребує розробки індивідуальних модифікованих навчальних програм та індивідуального навчального плану, адже такі навчальні дисципліни як алгебра, геометрія, іноземна мова є непосильними для засвоєння дитиною. Особливе місце в індивідуальному навчальному плані дитини з легкими інтелектуальними порушеннями посідають трудове навчання та соціально-побутова орієнтація.

Діти з легкими інтелектуальними порушеннями можуть навчатися за індивідуальними модифікованими програмами, які передбачають трансформацію характеру подачі матеріалу шляхом зміни змісту та концептуальної складності дисциплін. Наприклад, в процесі вивчення рідної мови (букварний період вивчення грамоти) діти з розумовою відсталістю потребують уповільнення навчання й зміни послідовності вивчення звуків та букв, що обумовлено кількома факторами: враховується не частота вживання звуків і букв (як при навчанні дітей з нормо-типовим розвитком), а те, наскільки звук збігається з буквою; складність злиття звуків у склад; особливості звуковимови учнів. Без модифікації навчальної програми засвоєння звуків та букв рідної мови дитиною з легкою розумовою відсталістю буде ускладненим.

Отже, діти з розумовою відсталістю потребують модифікації *просторово-предметного* (розміщувати дітей за одно-двомісними столами надійної конструкції, без гачків та полиць із заокругленими кутами, неподалік від учителя; обмежити кількість сенсорних стимулів, що одночасно впливають на дитину та ін.); *психодидактичного* (пристосування навчального плану та програм, що передбачає модифікацію змісту освіти до особливих освітніх потреб дитини, зменшення обсягу та спрощення характеру матеріалу; уповільненість процесу навчання та ін.) та *соціального компонентів інклюзивного освітнього середовища* (забезпечувати послідовність, максимальну чіткість та єдність педагогічних вимог до дитини; частіше використовувати позитивні підкріплення, створювати “ситуацію успіху” в процесі доступної діяльності; поступово вчити самоконтролю поведінки, залучати їх до порівнянь, оцінок, причинних обґрунтувань актів поведінки; забезпечити кожній дитині посильне доручення, враховуючи її індивідуальні здібності, інтереси, захоплення; надавати допомогу та здійснювати контроль за виконанням доручень та ін.)

Отже, кожна дитина з інтелектуальними порушеннями в процесі інклюзивного навчання потребує спеціальної програми (модифікованої при розумовій відсталості й адаптованої при ЗПР) та методики навчання, застосування охоронно-педагогічного режиму, участі в навчальному процесі необхідних фахівців, зокрема педагога-дефектолога та практичного психолога. Дуже відповідальним є чітке розуміння структури та психологічних особливостей кожного виду інтелектуальних порушень, що зумовлюють ті чи інші труднощі у навчанні конкретної дитини. Від правильного виявлення цих труднощів і встановлення їх взаємозумовленості залежить стратегія всієї

корекційно-педагогічної роботи з учнем, яку разом побудують учитель, дефектолог, батьки та психолог.

Література

1. Мартинюк І. А. Патопсихологія. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 208 с.
2. Обухівська А. Г. Психологу про дітей з особливими потребами у загальноосвітній школі / А. Обухівська, Т. Ілляшенко, Т. Жук. — К. : Редакція загальнопедагогічної газети, 2012. – 128 с.
3. Психіатрія і наркологія / В. Л. Гавенко, В. С. Бітенський, В. А. Абрамов та ін.; за ред. В. Л. Гавенка, В. С. Бітенського. – К. : ВСВ “Медицина”, 2015. — 512 с.
4. Психіатрія і наркологія: підручник / Г.Т. Сонник, О.К. Напреев, А. М. Скрипніков та ін.; за ред. О.К. Напреева. – 424 с.
5. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. — К.: Знання, 2008. — 359 с.

ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сиромятнікова Людмила Арнольдівна

Студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

На сучасному етапі розвитку шкільної освіти характерною є зміна освітньої парадигми та підвищення компетентнісної спрямованості. Зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення дитини через формування предметних і ключових компетентностей.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: розбудова інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, особистісно-орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, поява якого пов'язана, насамперед, з кризою освіти, що полягає в протиріччі між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті.

Серед предметних компетентностей, якими має оволодіти молодший школяр, виокремлено і математичну компетентність, яка визначається як особистісне утворення, що характеризує здатність учня створювати математичні моделі процесів навколишнього середовища, застосовувати досвід математичної діяльності під час розв'язування навчально-пізнавальних та практично зорієнтованих задач, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі.

Питанням упровадження компетентнісного підходу в математичну освіту присвячені роботи І.Н.Аллагулової, В.В.Ачкан, О.В.Куделіна, С.А.Ракова, Н.Г.Ходирєвої, О.В.Шавальнової та ін. Зазначені науковці досліджували питання, пов'язані із визначенням основних математичних компетентностей; формуванням математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій; підготовкою майбутніх учителів до формування математичних компетентностей учнів [2; 3; 4].

У розвитку дефектологічної науки також спостерігається активізація дослідженням особливостей засвоєння математики дітьми з особливими потребами, пошуком ефективних методик, які забезпечать успішне вивчення цієї дисципліни в школі (К.В.Ардобацька, В.І.Басюра, Є.П.Гроза, Н.І.Королько, М.М.Перова, Т.В.Розанова, В.В.Тарасун, Л.І.Фомічова).

Особливості засвоєння різних навчальних дисциплін учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку, умови, що забезпечують успішність оволодіння ними та причини труднощів засвоєння програмового матеріалу, були предметом наукових досліджень А.Г.Гермаковської, Н.С.Гаврилової, А.Н.Корнєва, Р.І.Лалаєвої, Є.Ф.Мастюкової, О.І.Мякушко, В.В.Тарасун, М.В.Шевченко, М.К.Шеремет, А.В.Ястребової.

Проте, незважаючи на значні успіхи вчених у цій галузі, питання формування та розвиток математичних компетентностей у молодших школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчання належним чином не розкрито.

Під поняттям «компетентнісний підхід» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Предметні компетентності – їх набуває учень упродовж вивчення того чи іншого предмета у всіх класах початкової школи (математична, природознавча).

У вітчизняній педагогічній літературі уживаються і поняття «компетенція» («компетенції», «групи компетенцій»), і поняття «компетентність» («групи компетентностей»). Тлумачний словник подає схожі трактування цих загальних понять. Компетенція: добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи чи особи. Компетентний: який має достатні знання в якій-небудь галузі, який з чим-небудь; добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований; який має певні повноваження, повноправний, повновладний. Тому доцільно в педагогічному сенсі користуватися саме терміном «компетентність».

Складовими математичної компетентності вчені називають – обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну [5].

Готовність учня застосовувати обчислювальні вміння та навички у практичних ситуаціях є основою обчислювальної складової математичної компетентності. У змісті початкової математичної освіти до їх числа, зокрема, відносять вміння порівнювати числа, виконувати арифметичні дії з ними;

знаходити значення числових виразів; порівнювати значення однойменних величин і виконувати дії з ними тощо.

Інформаційно-графічна складова включає: уміння, навички, способи діяльності, пов'язані з графічною інформацією – читати й записувати числа; подавати величини в різних одиницях вимірювання; знаходити, аналізувати, порівнювати інформацію, подану в таблицях, схемах, на діаграмах; читати й записувати вирази зі змінними, знаходити їх значення; користуватися годинником і календарем як засобами вимірювання часу тощо.

Логічна складова компетентності передбачає здатність учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів, головоломок; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації у навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо.

Геометрична складова знаходить своє відображення в уміннях і навичках учнів володіти просторовою уявою, відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині і в просторі, розкласти і переміщувати предмети на площині); вимірювати (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструювати (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини). Зокрема методична система навчання математики в початковій школі постійно оновлюється, враховуючи світові тенденції та інновації.

Оволодіння учнями зазначеними складовими математичної компетенції в системі забезпечує формування в них предметної математичної компетентності як цілісного особистісного утворення та стає можливим за умови посилення процесуального аспекту підручників математики для учнів початкової школи.

Наукові розвідки Н. С. Гаврилової вказують на те, що у всіх учнів з порушеннями мовленнєвого розвитку спостерігаються труднощі в оволодінні відповідним рівнем абстракції понять та у формуванні складних програм математичної діяльності. У переважній більшості учнів виявлено також труднощі в оволодінні термінами, фразами, текстами арифметичних задач, символами та схемами, а також деякими простішими математичними операціями і діями [1].

Систематизація та узагальнення виявлених особливостей засвоєння школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку математичного матеріалу дозволили виділити загальні типи труднощів, що характеризувалися спільністю проявів. До них належать труднощі розпізнавання засвоєних знань, їх відтворення і застосування за зразком; труднощі конкретизації та вибору засобів і способів здійснення аналізу математичного матеріалу, планування складної математичної діяльності, застосування засвоєних знань у нових, нетрадиційних ситуаціях, а також у знаходженні необхідної інформації в умовах її недостатності чи надмірності та здійсненні контролю за процесом втілення програм математичної діяльності. Вади розвитку усного мовлення у дітей, хоч і викликають специфічні труднощі формування математичних знань,

однак для більшості учнів ці труднощі не виражені прямо пропорційно складності порушень у них основних мовленнєвих засобів. Недорозвиток у школярів з порушеннями мовленнєвого розвитку мнестичних і гностико-практичних процесів і функцій зумовлює виникнення у них труднощів розпізнавання, відтворення та репродуктивного застосування засвоєних знань. Інший тип труднощів засвоєння математики пов'язаний з недорозвитком у дітей процесів, функцій та операцій на всіх трьох рівнях (перцептивному, мнестичному та інтелектуальному) пізнавальної діяльності. Ці труднощі проявляються складністю у виборі засобів і способів здійснення аналізу математичного матеріалу, у передбаченні та плануванні складної математичної діяльності; застосуванні засвоєних знань у нових ситуаціях.

Отже, запобігання та подолання труднощів у засвоєнні молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивного навчання математичних знань, умінь та навичок значною мірою забезпечує компетентнісний підхід до організації викладання математики, в якому враховується: 1) логіка засвоєння учнями з порушеннями мовленнєвого розвитку математичного матеріалу, що зумовлюється виявленими особливостями оволодіння ними знаннями з цієї дисципліни; 2) адекватність вибору корекційно-превентивних засобів, спрямованих на розвиток тих процесів, функцій та операцій пізнавальної діяльності, які сприяють опануванню учнями конкретними видами знань; 3) застосування прийомів й методів навчання, що активізують у дітей достатньо зрілі процеси та функції пізнавальної діяльності та визначають оптимальний обсяг вербального матеріалу, що, в кінцевому результаті, веде до покращення розуміння ними навчального матеріалу та прискорення згортання розумових дій, переведення їх із зовнішнього у внутрішній план.

Література

1. Гаврилова Н. С. Особливості засвоєння математичних знань молодшими школярами з порушеннями мовленнєвого розвитку: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08 / Інст. спец. педагогіки АПН України. К., 2004. 212 с.
2. Гаврилова Н. С. Психологічні механізми формування основних математичних понять та навичок у дітей // Дефектологія. 2003. №2. С. 17 – 20.
3. Гайдукевич С. Е. Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации: пособие для педагогов и родителей. Минск: УО «БГПУ им. М. Танка», 2007. 144 с.
4. Онопрієнко О. Предметна математична компетентність як дидактична категорія / О.Онопрієнко // Початкова школа. – 2010. – №11 – С. 47-49..
5. Раков С. Формування математичних компетентностей випускника школи як місія математичної освіти / С.Раков // Математика в школі. – 2005. – №5. – С. 2-7.

НАПРЯМКИ РОБОТИ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сінопальнікова Наталія Миколаївна

доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і

здоров'язбержувальної освіти

ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Басс-Вайндінер Тетяна Борисівна

студентка V курсу 52 групи

природничого факультету

спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»

ХНПУ імені Г. С. Сковороди

В умовах поширення інклюзивного навчання гостро постає питання, як правильно забезпечити і організувати навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзивна освіта передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти дитини з особливими освітніми потребами, включення такої дитини в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу за місцем проживання.

Мета тез сформулювати основні напрямки діяльності учителя-дефектолога в умовах інклюзивного навчання.

Одним із основних положень інклюзивної освіти є максимальна значуща участь дитини в освітньому процесі, а не тільки її фізична присутність. Нажаль на сучасному етапі інклюзивної освіти, вчителі загальноосвітніх шкіл не володіють достатніми знаннями, щодо особливостей навчання дітей цієї чи іншої категорії з особливими освітніми потребами.

Важливу роль в освіті такої дитини відіграють учителі-дефектологи (за нозологіями). Саме учитель-дефектолог може надати якісну допомогу дитині, а також спрямувати діяльність вчителів загальноосвітніх шкіл, щодо пізнавальних особливостей дитини (відповідно нозологіям), методів і підходів її навчання і виховання.

До категорії учителів-дефектологів належать: вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог.

Учитель-дефектолог є постійним учасником команди супроводу, склад якої визначається з урахуванням освітніх потреб дитини.

До основних функцій вчителя-дефектолога в умовах інклюзивного закладу належать:

- надання корекційно-розвиткових послуг дитині з ООП, згідно ІПР;
- моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно ІПР (індивідуальна програма розвитку);
- надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, реалізації корекційно-розвиткових цілей в процесі навчання, технології для досягнення кінцевих цілей навчання, визначених в ІПР та застосування адаптацій (модифікацій);

- консультативна робота з батьками дитини з ООП [2].

В першу чергу учитель-дефектолог приймає участь в зборі інформації про особливості розвитку дитини, її інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу ІПР. Для створення індивідуальної програми розвитку дитини, повинна бути повна картина про структуру дефекту, аналіз пізнавальних можливостей, визначений рівень мовленнєвого розвитку, окрім збережених особливостей, визначаються потенційні можливості (зона найближчого розвитку).

Учитель-дефектолог приймає безпосередню участь в складанні індивідуальної програми розвитку дитини, яка містить індивідуальну навчальну програму і за потреби індивідуальний навчальний план.

Індивідуальна навчальна програма з кожного предмету складається на основі адаптованих типових навчальних програм загальноосвітніх і спеціальних закладів. Специфікою складання навчальних програм для спеціальних закладів освіти повинен володіти саме учитель-дефектолог і застосовувати свої знання під час складання індивідуальної програми розвитку, яка визначає знання, вміння та навички, котрими повинна оволодіти дитина з особливими освітніми потребами, враховуючи індивідуальні можливості.

Індивідуальною програмою розвитку з урахуванням особливостей розвитку дитини визначається зміст, напрям та обсяг корекційно-розвиткової роботи, яку здійснює учитель-дефектолог.

Корекційно-розвиткові заняття для дітей з особливими освітніми потребами, спрямовані на активізацію та стимулювання пізнавальної діяльності, розвиток емоційно-вольової сфери, комунікативних навичок, сприяння адаптації учнів до школи.

Кожна тема, що вивчається на заняттях, кожний метод і прийом, використаний учителем-дефектологом мають сприяти не лише засвоєнню знань, умінь, навичок, формуванню поведінки, а й виправленню вад психофізичного розвитку (залежно від дефекту).

Основними завданнями корекційного навчання визнано:

- забезпечення розвитку всіх видів сприймання, особливо зорового та слухового, на базі яких розвиваються вищі психічні функції (з розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв'язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення дітей);

- зміцнення працездатності дитини, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати;

- розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.

До корекційно-розвиткових занять, що проводяться учителями-дефектологами для дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах і реалізують корекційні завдання, належать: ритміка, розвиток мовлення, лікувальна фізкультура, соціально-побутове орієнтування,

корекція розвитку, орієнтування у просторі, розвиток слухового, зорового, тактильного сприймання мовлення та формування вимови, логоритміка та інші [2].

В умовах інклюзивної освіти учитель-дефектолог має стати посередником між дитиною та іншими учасниками освітнього процесу. Обов'язком учителя-дефектолога є допомогти іншим педагогам, які не мають спеціальної освіти вміло і грамотно спланувати, організувати та здійснити навчально-виховну роботу з особливою дитиною.

З метою просвітницької діяльності, учитель-дефектолог може виступити на педагогічній раді, методоб'єднаннях з доповіддю про категорії дітей з різними видами порушень психофізичного розвитку та їх вплив на засвоєння навчальних програм.

Відповідно до принципу конфіденційності та дотримання етичних принципів, учитель-дефектолог в межах складу Команди супроводу дитини надає інформацію за результатами обстеження, щодо індивідуальних особливостей розвитку психічних функцій та пізнавальних здібностей дитини, спрямовуючи класного керівника чи учителів-предметників на розвиток зон найближчого розвитку.

Надаючи індивідуальні консультації учителям, учитель-дефектолог не повинен використовувати складні специфічні, малозрозумілі терміни; повинен обговорювати не причини проблеми, а її конкретні прояви; максимально пояснити в чому полягають навчальні труднощі дитини; під час вибору шляхів вирішення і аналізу проблеми, спиратися на думку вчителя, навіть якщо спеціаліст у чомусь не згоден.

Спеціальний педагог і учитель повинні прийти до взаєморозуміння ситуації для пошуку шляхів вирішення навчальний і корекційно-розвиткових завдань.

Взаємовідвідування занять учителем-дефектологом і учителями, позитивно впливають на обмін досвідом, збільшується можливість адаптувати програмовий матеріал, дають можливість спеціалістам показати учителям форми, методи, ефективні прийоми роботи з саме цією нозологією, знайти спільну мотивацію дитини до навчання, пред'являти однакові вимоги.

Учитель-дефектолог підтримує зв'язки з батьками, надає їм консультативну педагогічну допомогу з питань освіти, фізичного і психічного розвитку їх дітей. Розповідаючи батькам про дитину, робить акцент на позитивних її здібностях, такий підхід дає можливість подолати перешкоду «неприйняття» батьками дитини, а також втручання чужої людини в родинні стосунки.

Спеціальний педагог дає рекомендації з організації режиму дня вдома, з оформлення робочого місця дитини, з виконання домашнього завдання, по спілкуванню, відпочинку дитини тощо. Всі рекомендації повинні бути добре продумані.

Отже, учитель-дефектолог відіграє значущу роль в навчанні дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору. Учитель-

дефектолог приймає участь в обстеженні дитини, на основі якого складається програму індивідуального розвитку, надає методичну допомогу учителям, консультує батьків щодо освіти їх дітей тощо. Визначені напрямки діяльності учителя-дефектолога потребують окремого більш детального розкриття.

Література:

1. Катаєва О. О., Стребелева Е. А.. Дошкільна олигофренопедагогіка: Учеб. для студ. вищ. Навч. закладів. - М.: Гуманит. вид. центр ВЛАДОС. - 208 с., 2005.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». – [Електронний ресурс].

3. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, – 164 с.

СТАН І ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАТЕЛІВ ЗДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Суховієнко Наталія Анатоліївна

кандидат педагогічних наук, логопед

*Консультативно-лікувальний центр патології мовлення
Київського міського психоневрологічного диспансеру № 5*

Включення осіб із особливими потребами в освітній простір є тенденцією, яка характерна для високорозвинених країн та зумовлена зміною ставлення суспільства до зазначеної категорії громадян. Відтак, ставлення змінюється від агресії й ізоляції – до толерантності та інклюзії. Необхідність розвитку інклюзивної освіти визнається ООН з питань освіти, науки і культури: «Інклюзивна освіта відіграє важливу роль у досягненні соціальної рівності і є одним із елементів навчання протягом усього життя людини» [2, с. 4]. Впровадження інклюзивної освіти на усіх рівнях освіти, як один із акцентів сучасної вітчизняної освіти, свідчить про її перспективність та тяжіння до європейського освітнього формату. Сучасна українська система дошкільної освіти потребує фахівців інклюзивної освіти, а в умовах сучасних світових реалій такі фахівці мають відповідати європейському рівню кваліфікації, до якої поступово прямує вітчизняна система освіти дошкільного циклу.

Значущість інклюзивної освіти не піддається сумніву, про що свідчить науковий інтерес вітчизняних та закордонних науковців до неї. У роботах О. Акімової, Е. Данілавичуте, Д. Деппелер, Е. Кутепоної, Т. Лормана, Д. Лупарта, І. Луценко, Н. Софій висвітлено теоретичні, методичні та організаційно-педагогічні аспекти інклюзивної освіти. Слід відмітити

результати досліджень інклюзивної освіти, що представили в своїх роботах Т. Бут, Р. Джексон, М. Ейнскоу, В. Засенко, М. Кінг-Сірс, М. Малофєєв, Д. МакГі-Річмонд, Т. Мітчел, Д. Роза, С. Сорокоумова, Д. Харві, І. Хафізулліна, З. Шевців, Л. Шипіцина, О. Шпек, Л. Фомічова. Розробка проблеми формування професійної готовності вихователів до роботи в інклюзивній освіті здійснена у роботах А. Анішук, О. Голюк, Л. Зданевич, І. Кузави.

Дослідники Г. Кейлі та С. Доуру зазначають, що інклюзивна освіта – «це програми спеціальної освіти, які надають послуги підтримки особам з особливими освітніми потребами для продовження освіти на усіх ступенях разом з однолітками [5 с. 307]. В «Керівних принципах політики в області інклюзивної освіти» ООН відзначено, що «її мета полягає в ліквідації соціального відчуження, що є наслідком різного роду негативних відносин і відсутності належного реагування на відмінності за ознакою раси, економічного становища, соціального статусу, етнічного походження, мови, релігії, статі, сексуальної орієнтації й індивідуальних здібностей» [2, с. 4]. Відтак, важливість успішного здійснення інклюзивної освіти не піддається сумніву, оскільки її ідеологія відповідає загальнолюдським цінностям і політиці більшості розвинених країн світу.

Основний пріоритет сучасної дошкільної освіти – повноцінне всебічне виховання дитини: її фізичний, моральний, інтелектуальний, соціальний розвиток. Особливої уваги потребують діти, які мають особливі потреби. Для роботи з ними вихователь має бути підготовлений психологічно, теоретично та методично. «Навчання дітей з особливими потребами, кількість яких постійно збільшується, потребує ретельної підготовки з боку педагогічних кадрів, а також забезпечення належних умов відповідно до індивідуальних особливостей кожної дитини означеної категорії» [1, с. 109].

На нашу думку, важливість вирішення проблеми розвитку інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти в Україні супроводжується суперечностями між:

- високими вимогами суспільства до майбутнього вихователя, здатного працювати з дітьми з особливими потребами та невідповідністю цим вимогам традиційної системи їхньої підготовки у закладах вищої освіти;
- потребами в майбутніх вихователях з високим рівнем сформованої готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, яку вони набувають в процесі практики, та станом особистісної готовності до такого процесу;
- необхідністю повноцінного розвитку дітей дошкільного віку з особливими потребами та недостатньою розробленістю змісту (теоретико-методологічної, методичної, практичної складової) інклюзивної освіти;
- потребою в професійно компетентних майбутніх вихователях і відсутністю педагогічних умов та моделі їх підготовки до роботи в умовах інклюзивної освіти [4, с. 2]

Одним із факторів успішного вирішення наведених суперечностей є фаховість та професійна підготовленість вихователів закладів дошкільної

освіти. Підготовка фахівця до професійної діяльності – це комплексний процес, кінцевим результатом якого є дипломований фахівець, який володіє необхідними знаннями, уміннями, навичками та компетенціями для роботи в конкретній галузі. Кінцевим результатом професійної підготовки майбутніх вихователів є його готовність до обраної фахової діяльності. Якщо поняття «готовність» застосовується до будь-якої професійно-педагогічної діяльності, то воно визначається як система індивідуально-особистісних якостей у комплексі із набором професійно-педагогічних знань, умінь та навичок. Ця система набуває логічного значення тільки в контексті відповідної галузі. За словником, професійно-педагогічна підготовка визначається як «система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, умінь, навичок і професійної готовності» [3, с.121].

Професійна підготовка вихователя до майбутньої роботи в інклюзивній освіті має свою специфіку і низку вимог до майбутнього фахівця. Отож для того, щоб стратегія інклюзивної освіти отримала успішне втілення, необхідно не лише провести трансформативні зміни в системі освіти, але й переінакшити ціннісне ставлення вихователів до дітей з особливими потребами. Для професійної підготовки майбутнього вихователя, окрім набору знань, умінь та навичок, необхідних для роботи із дітьми з особливими потребами, важливу роль відіграє емоційна складова, тому важливо сформувані в майбутніх фахівців емоційно-позитивне, толерантне ставлення до дітей, які мають особливі потреби. Окрім цього, майбутній вихователь, який пов'язує свою професійну діяльність із дошкільниками в інклюзивній освіті, має володіти знаннями про основні форми порушення слуху, зору, мовлення, затримки інтелектуального та психічного розвитку, опорно-рухового апарату, розуміти особливості підходу до навчання для таких дітей. Професійна підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до діяльності в умовах інклюзивної освіти передбачає отримання й засвоєння знань, умінь та навичок, необхідних для організації та здійснення навчально-педагогічного процесу в умовах інклюзії. Професійна підготовка такого фахівця зумовлює, зокрема, знання про організацію інклюзивного навчання, особливостей інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку (серед них – діти із особливими потребами та без них), розуміння специфіки роботи із групою, яка наповнена дітьми із різним рівнем фізичного та інтелектуального розвитку, знання методів та засобів роботи, умінь коректно підбирати та вдало їх реалізовувати. Майбутній вихователь повинен бути ознайомлений із нормативними документами щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти.

Ми розробили професіограму вихователя інклюзивної групи закладу дошкільної освіти, яка містить необхідні якості фахівця. Професіограму розділено на два блоки: характеристика особистості (особисті якості) та професійні якості (розділені на загальні та спеціальні). Такий вибір обґрунтовуємо тим, що майбутній вихователь закладу дошкільної освіти в умовах інклюзивної освіти має гармонійно поєднувати розвинені особисті та

професійні якості. Ми вважаємо, що помилково акцентувати увагу на суто професійних знаннях, уміннях, навичках та компетентностях, які необхідні вихователю інклюзивної освіти в ДНЗ, оскільки велике значення мають риси вихователя як особистості, деякі з них навіть детермінують професійні якості, а окремі з них є обов'язковими для здійснення цієї професійної діяльності. Відтак, до особистих якостей відносимо: людинолюбство, доброзичливість, відповідальність, порядність, вимогливість до себе, віра в свої можливості, гнучкість, психологічна стійкість, емпатія, терпимість, незаангажованість, відкритість до нового. Визначено необхідні професійні якості, які розподілені на загальні (знання про завдання та цілі освіти, особливості організації навчально-виховного середовища, знання про вікові та індивідуальні особливості дитини, ступені та закономірності її розвитку, знання про чинники впливу на розвиток особистості дитини, усвідомлення суспільної значущості своєї професії, професійна спрямованість, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія, ораторські здібності, знання про форми роботи із батьками) та спеціальні (знання про особливості розвитку дітей дошкільного віку, знання про організацію інклюзивної освіти, позитивне і толерантне відношення до дітей, які мають особливі потреби, набір знань, умінь та навичок для роботи з дітьми із особливими потребами, знання про основні форми порушення слуху, зору, мовлення, затримки інтелектуального та психічного розвитку, опорно-рухового апарату, поведінки, уміння підбирати ефективні методи для розв'язання проблем дошкільників в інклюзивному середовищі, вміння надавати педагогічну підтримку, орієнтація на потреби та можливості кожної дитини незалежно від наявності або відсутності особливостей розвитку; спрямованість на партнерські відносини із дитиною). Високий професійний рівень, наявність необхідних особистих рис та ціннісних орієнтацій, здатність до їх відтворення в процесі взаємодії із дошкільниками в інклюзивній освіті найкращим чином впливають на перебіг навчально-виховного процесу. Ми впевнені, що професійна підготовка майбутніх вихователів ЗДО в інклюзивній освіті повинна бути скерованою на вироблення саме таких рис та ціннісних орієнтацій.

Отже, теоретико-методологічні основи підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти займає чільне місце в сучасній міжнародній та вітчизняній освіті. Стан професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти України все ще залишається недостатньо розробленим для успішного втілення інклюзивної освіти, проте однозначно має перспективність для подальшого вдосконалення.

Література

1. Кайдалова Г. П. Досвід зарубіжних країн у запровадженні інклюзивного навчання в Україні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 108–116.
2. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования / Организацией Объединенных Наций по вопросам образования,

науки и культуры. ЮНЕСКО, 2009. 36 с. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf> (дата обращения: 15.11.2018).

3. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / укл. Ю. В. Буган, В. І. Уруський. Тернопіль: ТОКІППО, 2001. 179 с.

4. Суховієнко Н. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Хмельн. гуманіт. пед. акад., Хмельницький, 2018. 20 с.

5. Kayili G., Doğru S.S.Y. Impact of inclusive education received in early childhood on school readiness: a case study. *International Journal of Multidisciplinary Thought*, 2012. № 2. pp. 307–315.

ПРАВОВІ ОСНОВИ ТА ОСНОВНІ ОБОВ'ЯЗКИ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Сучкова Катерина Анатоліївна
магістр I року навчання*

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Сьогодні в Україні збільшується кількість шкіл, де серед учнів зустрічаються діти з особливими освітніми потребами. Соціалізація, здобуття якісної освіти та створення спеціальних умов для навчання – завдання вчителя початкових класів у сучасній школі.

Психологи зазначають, що ключову роль в розвитку дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі відіграє вчитель початкових класів. Адже саме в період навчання в початковій школі з 6 до 11 років формується компетенція, що забезпечує дитині можливість до пізнання, спілкування, діяльності та взаємовідносин. Вчитель початкових класів повинен забезпечити саме такі умови освітньо-виховного процесу, при яких діти з особливими освітніми потребами змогли б у повній мірі проявити свої знання, навички, вміння; розвивати свою індивідуальність та досягти повноцінної життєдіяльності.

Термін інклюзіє був уведений в США М. Уїллом, який розглядав структуру навчання в школі відповідно до усіх потреб учнів. Інклюзія (від Inclusion) переводиться як включення та створює освітнє середовище, для перебування кожної дитини відповідно нормам та можливостям, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Правовою основою впровадження інклюзивної освіти в Україні є Конституція, закони України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII зі змінами від 07.12. 2017 № 2233-VIII), «Про дошкільну освіту» (від 01.07.2001 № 2628-III зі змінами від 28.09.2017 № 2145-VIII), «Про загальну середню освіту» (від 13.05.1999 № 651-XIV зі змінами від 31.08.2018 № 2462-VIII), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (від 06.10.2005 № 2961-IV зі

змінами від 31.08.2018 № 2462-УШ), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (від 21.03.1991 № 875-ХП зі змінами від 20.01.2018 № 2249-VIII), «Про охорону дитинства» (від 26.04.2001 № 2402-ІП зі змінами від 25.07.2018 № 2443-УПІ).[1, ст 5]

Згідно з законом «Про загальну середню освіту» у класі має бути не більше 30 дітей. З них: із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо може бути не більше трьох та учнів; із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках – не більше двох.

Інклюзивне навчання в початкових класах здійснюються за типовими навчальними програмами, підручниками, планами, посібниками які є рекомендованими Міністерством освіти і науки України для загальноосвітніх навчальних закладів.

Обов'язки вчителів:

1. Діагностування:
 - Визначити навчальні потреби;
 - Визначати здібності учнів, знаходити їх сильні та слабкі місця
2. Пропозиції:
 - Розробити індивідуалізовані навчальні плани;
 - Запропонувати рішення проблем;
 - Вести записи про учнів і їх індивідуалізованого навчального плану;
 - Обговорювати разом з асистентом поставлені цілі та очікувані результати.
3. Планування:
 - Завчасно підготуватися до уроку, обдумати свої дії, підбирати матеріали до уроку;
 - Впроваджувати зміни згідно індивідуалізованого навчального плану;
 - Встановлювати відповідні пріоритети.
4. Дисципліна:
 - Впровадити правила поведінки в класі та виконання шкільних правил;
 - Обговорювати поведінку учнів з батьками та співробітниками;
5. Навчання:
 - Складання плану-конспекту уроку та діяти згідно плану-конспекту;
 - Контролювати навчальний процес учнів та за необхідністю допомагати їм;
 - Знання методики та техніки;
 - Володіння українською мовою на високому рівні;

- Обговорювати зі співробітниками стратегії, дії та майбутні результати.

6. Оцінювання:

- Оцінювати успішність учнів;
- Забезпечення виконання індивідуалізованого навчального плану;

7. Звітування:

- Надавати інформацію батькам що до її дитини;
- Дотримуватися конфіденційності;
- Обговорювати інформацію отриману від учнів.

8. Самовдосконалюватися.

9. Оцінювання асистентів:

- Оцінювати професійність або непрофесійність асистента;
- При необхідності займатися освітою асистента;
- Обговорювати складні моменти з асистентом.

10. Програми оцінювання:

- З'ясувати вимоги програми;
- Оцінювати програму.

Методи роботи вчителя початкових класів:

1. Формування свідомості: бесіда, лекція, диспут, пояснення, приклад переконання;

2. Мотивація: вимога, громадська думка;

3. Спеціальні методи: супровід, патронат, медіація, тренінг;

4. Спеціальні методи педагогічної корекції(за І. Подласим): метод природних наслідків, суб'єктивно-прагматичний метод, трудовий метод, метод "вибуху", метод заміщення.

5. Самовиховання: саморегуляція, самопізнання, самооцінювання;

6. Організація діяльності та формування поведінки: виховна ситуація, привчання, приклад, вправи;

7. Соціально-психологічна допомога: аутотренінг, психологічне консультування, стимуляційні ігри.

Форми організації: індивідуальна, колективна діяльність учнів.

Форми роботи вчителя початкових класів:

1. Позакласна пізнавальна діяльність(участь в конкурсах, концертах та інше);

2. Художня діяльність(орігамі, малюнки, читання книг та інше);

3. Вільне спілкування(обговорення книг, фільмів);

4. Спортивна діяльність(гуртки, секції для дітей с особливими потребами);

5. Ціннісно-орієнтувальна діяльність(бесіди, зустріч з успішними людьми з особливими потребами).

Література

1. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки: навч.посіб./ за заг. ред проф. Ю.Д. Бойчука. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018.

2. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах(постанова Кабміну від 15 серпня 2011 р. № 872).

ОРГАНІЗАЦІЯ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ ДЛЯ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ПРИКЛАДІ ЗЕЛЕНОГАЙСЬКОЇ ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

Терещук Іванна Олександрівна

вчитель початкових класів

Зеленогайської ЗОШ І-ІІІ ступенів

Харківської районної ради Харківської області

З кожним роком збільшується число прихильників ідеї інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, які визнають позитивний вплив «змішаного» середовища на формування особистості.

Сприяння розповсюдженню інклюзивної освіти у будь-якій країні є свого роду тестом на демократичну зрілість держави. Революційним на наш погляд є проект Закону України «Національний план дій щодо реалізації конвенції ООН про права інвалідів на період до 2020 року». Ця програма має на меті об'єднати в єдину систему зусилля держави та суспільства щодо захисту прав людей з інвалідністю.

З метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство в загальноосвітніх навчальних закладах створюються інклюзивні класи.

Наша школа, скориставшись висновками науковців та врахувавши досвід колег, впевнено стала на шлях перетворень.

В 2017 році в Зеленогайській ЗОШ І-ІІІ ступенів Харківської районної ради Харківської області були відкриті класи з інклюзивним навчанням, в якому навчаються діти з тяжкими порушеннями мовлення.

В умовах інклюзивної освіти, в Зеленогайській ЗОШ, перш за все, враховуються потреби дітей з особливими освітніми можливостями та бажання батьків цих дітей, щодо організації навчального процесу. Проводиться робота в педагогічних та учнівських колективах стосовно виховання толерантного ставлення до даної категорії учнів.

Для нашого педагогічного колективу інклюзія це:

І – індивідуальний підхід до дітей

Н – наполегливість в здобутті знань

К – користь для дитини

Л – любов до дитини

Ю – юнацтво

З – злагода в оточенні

І – інтерес до навчання

Я – “Я” – особистість

Діти з тяжкими порушеннями мовлення потребують комплексного психолого-педагогічного підходу в навчанні, а саме супроводження практичними психологами, соціальними педагогами, логопедами, асистентами вчителя тощо.

На основі постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 року № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» заклад вирішив низку організаційних і методичних питань. Зокрема, було визначені організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання, схема комплектування інклюзивних класів, вимоги до організації навчального процесу і його учасників, а також їх права і обов'язки.

Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального, комунікативного розвитку дитини, її лікуванням, харчуванням тощо. Оскільки діти з мовленнєвими порушеннями мають багато специфічних потреб, важливо, щоб над їх забезпеченням працювала команда супроводу дитини. В Зеленогайській ЗОШ I-III ступенів була створена Команда супроводу, до складу якої увійшли директор, заступники директора, вчителі початкових класів, відповідні фахівців (логопед, соціальний педагог, психолог), які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією. Звичайно, членами даної команди є батьки, оскільки вони відіграють у житті дитини надзвичайно важливу роль.

Впродовж 2017-2018 навчальних років командою опрацьовано нормативно-правову базу з провадження інклюзивної освіти, визначено теоретико-методологічну основу роботи, сформульовано основну ідею, розроблено індивідуальні програми розвитку (ІПР). Для розв'язання завдань інклюзивного навчання були дібрані відповідні методи навчання.

Отриманий досвід роботи інклюзивних класів показав, що для ефективної роботи в умовах інклюзії необхідна низка трансформацій в межах навчальних закладів, зокрема:

- пристосування шкільних приміщень;
- обладнання кабінетів фахівців (логопеда, психолога, дефектолога, соціального працівника);
- введення додаткових штатних одиниць (учителя-логопеда, асистента вчителя, учителя-дефектолога);
- комплектація класів у відповідності до діючої нормативно-правової бази;
- введення корекційної-розвиткових занять.

Розпочинаючи корекційно-логопедичну роботу в інклюзивних класах, ми чітко визначили, що інклюзія – це, насамперед, адекватно вибраний метод навчання, який враховує можливості кожної дитини. Важливо не те, на які оцінки дитина вчиться, а те наскільки щасливою і успішною вона відчуває себе в навчальній діяльності, наскільки вона відкрита і добра.

Для ефективності логопедичної роботи було проведено формальне оцінювання. Були визначені такі напрями логопедичної роботи:

1. Організація корекційно-розвивального середовища в логопедичному кабінеті. (Оснащення кабінету дзеркалами, інструментами, іграшками, посібниками та ін.).

2. Планування і проведення індивідуальних занять.

3. Планування і проведення підгрупових занять.

На кожного учня була заповнена мовленнєва картка, карта індивідуального розвитку, визначені найефективніші способи і методи подолання недоліків мовлення.

З метою підвищення кваліфікації та обізнаності педагогічних кадрів з інклюзивної освіти проводились семінари, тренінги, майстер-класи, самостійне опрацювання науково-методичної літератури, вивчення досвіду інших шкіл.

Школа, клас мають стати рідними для учнів та їхніх родин. Важливо пам'ятати, що кожна дитина в класі унікальна, кожному учневі притаманна особистий темп опанування нового матеріалу, навичок і вмінь, у кожного є свої особливості фізичного, мовленнєвого, соціального та інтелектуального розвитку. Постійна соціальна взаємодія в умовах, що змінюються та за різних обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, виробляє симпатію, взаємну прихильність, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності. Саме для таких дітей потрібна інклюзивна освіта.

Отримані позитивні результати надихнули педагогічний колектив Зеленогайської ЗОШ на продовження та впровадження набутого досвіду роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, в класах інклюзивної освіти.

Література:

1. Освітні технології: Навч.-метод.посіб./ О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти - К.: Видавництво А.С.К.,2003.- 255с.

2. Колупаєва А.А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод.посіб./ А.А. 14 Колупаєва, Л.О. Савчук., К. : Видавнича група » АТОПОЛ», 2011.- 273 с.- Серія «Інклюзивна освіта»

3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів:/ А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко. - Навчально-методичний посібник. - К.:»АТОПОЛ».-2010.- 96с.Серія «Інклюзивна освіта»

4. Пометун О.І. Застосування інтерактивних технологій у навчанні молодших школярів. Методичний посібник для вчителів початкової школи/О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, О.А. Біда та ін.- Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011.-304 с.

5. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі//Дефектологія № 4.2009.,с.6-10

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Ткаченко Наталія Володимирівна
вчитель-логопед Зеленогайської ЗОШ I-III ступенів
Харківської районної ради Харківської області

Протягом останніх років багато уваги приділяється ідеї інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами. В Україні впровадження інклюзивного навчання визнано пріоритетним напрямком розвитку освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, яка ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання.

Інклюзивний підхід – створення таких умов, за яких діти з особливими освітніми потребами можуть навчатися в загальноосвітніх закладах поряд із своїми здоровими однолітками. При цьому всі учні набувають досвіду, знань, які сприяють подоланню упереджень й дискримінації та сприяють формуванню позитивного ставлення у соціумі до тих, хто відрізняється певними психофізичними особливостями.

З метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, в Зеленогайській ЗОШ I-III ступенів Харківської районної ради Харківської області в 2017 році було відкрито два класи з інклюзивним навчанням. За результатами комплексного обстеження діти були зараховані в класи з інклюзивним навчанням для дітей з тяжкими порушеннями мовлення та для дітей із затримкою психічного розвитку. У школі була створена команда фахівців у складі директора, завуча, психолога, логопеда та вчителів початкових класів.

Розпочинаючи корекційно-логопедичну роботу в інклюзивних класах, ми мали спиратися на те, що інклюзія – це, насамперед, адекватно вибраний метод навчання, який враховує можливості дитини, що потребує спеціальної психолого-педагогічної допомоги. Важливо не те, які оцінки дитина отримує під час навчання, а те, наскільки щасливою і успішною вона відчуває себе в різних видах діяльності, наскільки вона відкрита і добра. Для ефективності логопедичної роботи була проведена процедура оцінювання. Вона є необхідною для виявлення сильних якостей учня та сфер, де він відстає. Мета процесу оцінювання – точне визначення наявного рівня розвитку особистості, що дає можливість розробити відповідний навчальний план і застосувати адекватні заходи. За результатами обстеження були визначені такі напрями логопедичної роботи :

1. Організація корекційно-розвивального середовища в логопедичному кабінеті. (Оснащення кабінету дзеркалами, інструментами, іграшками, посібниками та ін.).

2. Планування і проведення індивідуальних занять.

3. Планування і проведення підгрупових занять.

На кожного учня була заповнена мовленнєва картка, карта індивідуального розвитку, визначені найефективніші способи і методи подолання недоліків мовлення.

Пріоритетними завданнями логопедичної корекції в умовах інклюзивної освіти є:

- подолання порушень усного і писемного мовлення;
 - розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо);
 - формування фонетико-фонематичної, лексико-граматичної сторін мовлення, навичок зв'язного мовлення;
 - формування комунікативних умінь;
- розвиток мовленнєвої, загальної та дрібної моторики;
- розвиток просодики (темп, ритм, тембр, сила голосу, інтонування, емоційне забарвлення тощо);
- розвиток психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява тощо).

Шкільна неуспішність учнів нерідко пов'язана з труднощами розвитку в них писемного мовлення. Доволі часто труднощі формування письма та читання виникають у дітей через несформованість фонематичних процесів.

У диктантах діти з мовленнєвими дефектами роблять багато помилок. Оскільки оволодіння багатьма мовними правилами залежить від уміння розрізняти звуки, чітко аналізувати звуковий склад слів, діти з недостатнім фонематичним розвитком погано засвоюють ці правила. Їхнє письмо своєрідне, містить безліч помилок.

Порушення письма рідко бувають ізольованими, найчастіше вони супроводжуються порушеннями читання.

Усунення недоліків розвитку мовлення потребує спеціальної роботи з дитиною. Незначні недоліки розвитку мовлення у дитини нерідко усуваються завдяки педагогічній допомозі під час навчання її грамоти у загальноосвітній школі. Водночас таким дітям часто необхідна допомога й логопеда, який спеціально працює над розвитком у них звуко-буквеного аналізу, формуванням і точною диференціацією фонематичних уявлень. Логопед планує корекційну роботу з кожною дитиною індивідуально.

Більш детально зупинимося на формуванні фонематичних процесів. Робота над розвитком фонематичного аналізу та синтезу проводиться у III етапи.

На I-му етапі логопед розвиває фонематичне сприймання учнів, використовуючи допоміжні засоби і дії. На цьому етапі роботи діти креслять графічні схеми слів. По мірі того, як учні навчаються виділяти звуки в слові, графічна схема заповнюється фішками.

На II-му етапі відбувається формування дій звукового аналізу та синтезу в мовленнєвому плані. Щодо аналізу: наприклад, учень називає слово, визначає

1-й, 2-й, 3-й й інші звуки. Уточнюється також загальна кількість звуків. Щоб урізноманітнити роботу учнів, логопед широко використовує мовленнєві ігри та ігрові ситуації, що сприяє виникненню в дітей інтересу до даного виду діяльності, а також кращому закріпленню мовного матеріалу. Так, на уроці в гості до дітей приходить ведмедик з горщиком меду, на який злітаються бджілки. Учні допомагають ведмедикові прогнати бджілок, але для цього потрібно правильно назвати малюнок, визначити звуки, придумати з певними словами речення.

Урізноманітнити роботу зі звукового аналізу та синтезу допомагають подорожі в казкових вагонах. Учні разом з логопедом підбирають “пасажирів” або «вантажі», що мають відповідати певній букві, виставленій угорі на кожному вагоні. Часто на заняттях з учнями-дисграфіками присутні “Мудра Сова” і “Незнайко”, які є активними співучасниками уроку, а також дійовими особами багатьох мовленнєвих ігор.

На III-му етапі учнів вчать визначати кількість і послідовність звуків, не називаючи слова (лише на основі уявлень). І також, як і на попередніх етапах роботи широко використовуються мовленнєві ігри “Хто більше?”, “На якому місці?”. Способи організації мовленнєвих ігор та ігрових ситуацій логопед вибирає відповідно до мети уроку. Знайомлячи з новим звуком, буквою логопед використовує доступні для молодших школярів тексти з виразними алітераціями. Часто повторюваність певного звука є засобом створення комічних ситуацій, поетичних образів. У процесі роботи логопед використовує принцип ускладнення – йде від простих форм звукового аналізу і синтезу до більш складних.

Для закріплення функцій фонематичного аналізу та синтезу використовуються різноманітні види робіт. Вправи на розвиток фонематичного аналізу і синтезу проводяться як в усній, так і в письмовій формі. Для підтримання інтересу до мовленнєвих вправ часто вводиться елемент змагання. Цьому сприяє гра “Хто у нас зірке око?”. Отримати значок-символ “зірке око” дуже приємно для кожної дитини. Всі учні старанно виконують правила гри: під час списування – жодної помилки, а якщо знайшов і сам виправив, помилка не зараховується. Часто даються завдання на взаємоперевірку. Подібні вправи тривають 2-3 хвилини, але ефективність їх досить велика. Школярі вчаться зосередженості, рідко припускаються помилок при списуванні, вміють порівнювати за зразком, швидко знаходити потрібне.

Успішне здійснення корекційної роботи залежить від співпраці вчителя-логопеда з вчителями початкових класів. Важливою умовою інклюзивного навчання є формування єдиних вимог до учнів з мовленнєвими вадами зі сторони вчителя та логопеда. Вчитель-логопед має докласти максимум зусиль, щоб переконати педагога у необхідності уважно і обережно оцінювати роботу дітей з порушеннями мовлення. Річ у тім, що такі діти при всьому своєму бажанні й старанні не в змозі виконати завдання, особливо письмові, у відповідності до норм. Важливо довести до відома вчителя початкових класів, що на логопедичних заняттях логопед по-іншому оцінює роботу дітей з вадами

мовлення. Оцінка ставиться за певними психолого-педагогічними критеріями, а саме: за уважність на протязі всього заняття, активність, бажання працювати і кількість самостійно знайдених і виправлених, а не припущених ним помилок. Тому дуже важливо переконати вчителя у тому, що створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці буде запорукою більш успішної роботи дитини з порушенням мовлення.

Вчитель-логопед проводить консультації для вчителів початкових класів за темами: «Дисграфія. Її прояви. Основні напрями корекційної роботи», «Попередження порушень читання і письма».

Не менш важливою є також співпраця вчителя-логопеда з батьками дитини. Вчитель-логопед доводить до їх відома, що обов'язково потрібно закріплювати з дитиною вивчений у школі матеріал. Якщо не закріплюється потрібний матеріал – не буде достатньої ефективності у роботі, значно збільшиться період корекційного впливу. Батьки мають знати, що діти з мовленнєвими вадами, як правило, з великими труднощами засвоюють техніку читання, тому доцільно спочатку дорослому прочитати текст, поставити декілька запитань про прочитане і тільки після цього дати дитині самостійно прочитати текст. При цьому корисно дати в руку невеличку вказівку, щоб вона нею водила по тексту.

Такий прийом дозволить значно знизити напруженість, яку відчуває дитина при читанні незнайомого тексту.

З батьками вчитель-логопед проводить консультації за темами:

«Причини порушень у дітей усного і писемного мовлення», «Як допомогти дітям, що з труднощами оволодівають навичками читання та письма». Також в присутності батьків проводяться індивідуальні заняття з метою демонстрації прийомів корекційної роботи.

На кінець 2017/2018 навчального року в учнів з мовленнєвими порушеннями, які навчаються в інклюзивних класах, були поставлені й автоматизовані всі порушені звуки. Продовжується робота по подоланню в них дисграфії й дислексії. З учнями 1-х класів зміст занять спрямований на постановку та вимову звуків, розвиток зв'язного мовлення, узгодження слів у реченнях тощо. Проводиться робота над мовним диханням, голосом, дрібною моторикою пальців дітей. На другому році навчання 2018/2019 н. р. проводитиметься робота з автоматизації й диференціації шиплячих-свистячих, глухих-дзвінких та інших звуків. Значна увага приділятиметься профілактиці й подоланню дисграфії, дислексії.

Отже, створення позитивної атмосфери у шкільному середовищі, тісна співпраця логопеда, вчителів, батьків є запорукою успішної реалізації завдань інклюзивного навчання. Якщо у школі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо визначається й враховується унікальність кожного учня та здійснюється підтримка його, це значно підвищує й ефективність корекційно-розвивального впливу.

Література

1. Басалюк Н. М. Методична робота вчителя-логопеда в аспекті

інклюзивної освіти [Електронний ресурс] / Н. М. Басалюк // Актуальні питання корекційної освіти . - 2010. - Вип. 1. - С. 29-35. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/apko_2010_1_5.pdf

2. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва): практично-методичний посібник / [упоряд. Сидоренко Н.А.] – К.: РНМЦ Дніпровського району, 2015. – 64 с.

3. Рібцун Ю.В. Сходінками правильного мовлення: навчально-методичний посібник / Ю.В. Рібцун. – Тернопіль: Мандрівець, 2017. – 240 с.

4. Шишеніна А.Г. Забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі// Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2018. – С. 776-780.

ІЗ ДОСВІДУ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ У США

Туренко Наталія Миколаївна

*к.п.н., доцент, завідувач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти
Харківський національний педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди*

Сьогодні в Україні діти з особливими потребами мають змогу отримувати освіту разом із своїми однолітками за місцем проживання в звичайній школі, де педагогічний колектив створює необхідні умови та надає спеціальну підтримку.

Якщо школа серед своїх учнів має дітей з особливими потребами, то перед педагогічним колективом постає багато завдань, серед яких основним є створення освітнього простору, в якому всі учасники навчального процесу відчували себе рівними один одному.

Корисним для вдосконалення навчального процесу в інклюзивних класах є досвід організації навчання дітей з порушеннями зору в школі у США.

У США право людей на інклюзивне навчання закріплено на законодавчому рівні.

Люди з особливими потребами мають право на інклюзивного вчителя. Головний принцип – у процесі навчання не поділяти на хворих чи здорових, а долучати до колективу. Часто люди з вадами слуху відвідують спеціальні інклюзивні програми, лише 12 % відвідують спеціалізовані школи.

Є два типи інклюзії:

1. Повна інклюзія – це коли люди з обмеженими можливостями проводять 100% свого дня зі звичайними людьми.

2. Часткова інклюзія – це коли люди з обмеженими можливостями 55-70% дня проводять з людьми, які мають проблеми зі здоров'ям. У США інклюзія діє на всіх освітніх рівнях, від дитячого садочка до вищого

навчального закладу. Розвиток інклюзії відбувається заради соціального прогресу людини, в результаті чого виникає більш згуртоване та здорове суспільство.

Walter Payton College - школа, де разом із звичайними дітьми навчаються діти з різними особливостями: аутизмом, сліпотою, слабозорістю тощо. В структурі школі передбачено відділ Diverse Learners Department, який допомагає школярам «з різним розвитком». До складу його штату входять спеціальні та соціальні педагоги, психологи, асистенти, тьютори.

Основним завданням працівників відділу є розвиток «сильних» боків та їх використання у навчанні. Це завдання педагоги реалізують через адаптацію навчального матеріалу виходячи із реальних можливостей учня, проведення індивідуальних занять, застосування технології Shadowing («робоча тінь»), педагоги, допомагають, націлюють на виконання завдань, не виконуючи роботу за учня. Також до їх обов'язків належить розвиток навичок необхідних для самостійного життя та існування учня (орієнтування на місцевості, пересування тощо).

Діти з особливими потребами та шкільні педагоги мають змогу користуватись ресурсним центром, який займається підготовкою та адаптацією навчального матеріалу для всіх учасників навчального процесу. Крім цього, забезпечує необхідними матеріалами (фото1) та технічними засобами учнів.



Фото 1 – Спеціальний рельєфний папір

На період навчання кожен учень з порушенням зору отримує у безоплатне користування друкарську машинку та ноутбук з шрифтом Брайля.

Ресурсний центр має свою власну бібліотеку де зберігаються книжки з літерами великим шрифтом та книжки шрифтом Брайля.



Фото 2 - Ноутбук з шрифтом Брайля



Фото 3 – Друкарська машинка з шрифтом Брайля

Література

1. Відкрита лекція з досвіду організації інклюзивного навчання в Університеті «Україна» [Електронний ресурс] // vnz.org.ua/.-2016.- Режим доступу: <http://vnz.org.ua/novyny/suspilstvo/9131-vidkryta-lektsija-z-dosvidu-organizatsiyi-inkluzyvnoho-navchannja-vidbulasja-v-universyteti-ukrayina>.
2. Walter Payton College Prep. Режим доступу: <https://www.wpcp.org>.
3. Multimedia Glimpse: Students with Visual Impairments. Режим доступу: <https://paytonpawprint.com/2018/01/15/tips-and-tricks-from-students-with-visual-impairment>.

УЧАСТЬ БАТЬКІВ У ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Халимендик Карина Олександрівна
студентка V курсу 52 групи
природничого факультету
спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»
ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

В нашій державі розпочато реорганізацію всієї системи освіти в інклюзивну, тобто доступну для всіх дітей. Одним з найважливіших сучасних завдань педагогів, які працюють в інклюзивних класах, є організація взаємодії з батьками учнів, продуктивної співпраці, взаємної підтримки, а також розподіл відповідальності в процесі навчання та виховання їх дитини в освітньому закладі.

Мета тез – з'ясувати роль батьків дітей з особливими освітніми потребами в організації навчання дитини в умовах інклюзивної освіти.

Головними партнерами педагогів в процесі навчання і виховання, соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, є батьки дитини. Вони мають повне право бути включеними в процес ухвалення важливих рішень стосовно розвитку та адаптації їх дитини. Батьки є першими та основними вихователями дітей. При відсутності співпраці батьків та педагогів процес включення дитини в життя школи та навчання стає дуже складним, а іноді неможливим.

Успіх адаптації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище залежить також від готовності батьків до співпраці з педагогами та реального сприйняття можливостей і потреб своєї дитини.

Фахівцями інклюзивних освітніх закладів України апробується і упроваджується ряд технологій, що сприяють повному включенню батьків в освітній процес, з одного боку, і усвідомленому розподілу відповідальності між педагогами і батьками, з іншого. Ця робота стосується не лише батьків «особливих дітей», але й батьків «звичайних» учнів. Адже без їх підтримки фахівцям неможливо самотійно створити атмосферу «повного включення», розвивати відносини «співробітництва» та «співтворчості» [4, с.76].

Батьки є важливими учасниками навчально-виховного процесу, тому що вони найкраще знають сильні та слабкі сторони свої дитини, її здібності, нахили й особливості розвитку, і тому саме вони можуть найефективніше скорегувати навчально-виховний вплив на свою дитину. Їх постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи дитини.

Важливо, щоб батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини, бо саме вони можуть надавати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини [1].

«Батьки – педагог – дитина» – це партнерські стосунки, спрямовані на формування нового змісту корекційної-розвивальної педагогічної діяльності. Корекційної-розвивальну педагогічну діяльність в системі інклюзивної освіти скеровує команда психолого-педагогічного супроводу дитини (Команда супроводу), до якої входять представники адміністрації закладу, вчителі зі спеціальною освітою, фахівці в окремих галузях, звичайні шкільні вчителі, а також батьки дитини. Батьки є повноправними членами таких постійно діючих команд.

Першим кроком для усвідомлення ролі батьків у команді є розгляд можливості їх участі в навчальному процесі дитини та його підтримки.

Завдання батьків – мати інформацію та бути відповідальним членом навчальної Команди супроводу дитини:

- брати участь у прийнятті рішень, які впливають на освіту дитини;
- надавати письмовий свідомий дозвіл на проведення будь-якого спеціального оцінювання;
- мати повну інформацію про освітні програми, що існують у школі;
- надавати важливу інформацію, яка може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
- отримувати від учителів, керівників та інших спеціалістів інформацію про навчання й успішність дитини;
- мати доступ до інформації про навчання дитини у школі, включаючи результати спеціального оцінювання та звіти;
- отримувати консультації перед залученням дитини до інклюзивного навчання;

- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини впродовж навчального року;
- надавати письмовий дозвіл на будь-які додаткові послуги, яких може потребувати дитина;
- приймати участь у складанні індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини;
- оскаржувати рішення, які не найкращим чином задовольнятимуть навчальні потреби дитини й працювати над пошуком кращих рішень [1].

Батьки мають знати, що потрібно шукати підтримки не лише в школі, а й у ширшій громаді. Можна отримати поради, інформацію та допомогу від інших людей, різних організацій і спілок, соціальних служб у громаді. Такі зв'язки усувають відчуття ізолюваності й надають можливість ділитися своїми знаннями й досвідом з іншими. Неабияке джерело підтримки – інші батьки дітей з особливими потребами. Від них можна отримати підбадьорення, й співчуття, інформацію про ресурси, про стратегії боротьби зі щоденними труднощами.

Отже, батьки дитини з особливими освітніми потребами є невід'ємними учасниками навчального процесу. Тільки у тісному командному зв'язку батьків і педагогів дитина успішно буде включена в процес навчання в умовах інклюзивної освіти.

Література

1. Інклюзивна освіта. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <https://abetkaland.in.ua/inklyuzyvna-osvita/3/>
2. Інклюзивне навчання. Відповіді про важливе. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://nus.org.ua/questions/inklyuzyvne-navchannya-vidpovidi-pro-vazhlyve/>
3. Милтон Селигман, Розалин Бенджамин Дарлинг. Обычные семьи, особые дети. – Теревинф, 2007 – 368с.
4. Шевцов А.Г. Методичні основи соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я. Монографія. – К.: НТІ «Інститут соціальної політики», 2004.– 240 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНОГО ДОСТУПУ ДО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Халімовська Марина Миколаївна
студентка ХНПУ імені Г.С.Сковороди

Всі люди різні! Різних національностей, різного віросповідання. У когось світле волосся, у когось — темне. У когось блакитні очі, а у когось — зелені. Хтось дуже добре розв'язує складні завдання з алгебри, а хтось гарно малює. У когось є дві руки, і він може творити ними чудеса, про такого кажуть «майстер на всі руки». Але, на жаль, буває так, що у когось всього одна рука або їх дві,

але одна рука майже не може рухатися. У когось є тонкий музичний слух, а хтось зовсім не може чути. Це говорить про те, що всі ми різні і у нас у всіх різні можливості. І як сказав відомий вчений А. Ейнштейн: «Усі ми генії. Але якщо судити рибу за її здатністю лазити по деревах, вона проживе все життя, вважаючи себе дурепою».

Людина з обмеженими можливостями така сама, як і всі. Вона потребує щастя, радості, спілкуванні, любові, страждає від самотності, байдужості, нерозуміння і потребує підтримки. Вона пристосовується до суспільства звичайних людей, а ми повинні проявити до неї толерантність. У перекладі з латинської *tolerance* означає «терпіння». Це слово в медицині знають як здатність організму переносити вплив тих чи інших чинників. У суспільстві це означає терпимість до інших думок, поглядів, традицій.

У сучасному світі значно зросла кількість дітей з порушеннями нормального розвитку: якщо в середині ХХ ст. 60–70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні близько 40–50 % дітей мають певну схильність до змін у розвитку. Кількість дітей зі складними розладами розвитку за цей час майже не змінилася (4–5 %), однак значно збільшилася кількість дітей з «межовим» розвитком, він може бути наближений до нормального лише за умови правильного виховання і спеціального навчання.

У дітей з особливими потребами дуже часто спостерігають грубі різнобічні порушення психічної діяльності: пам'яті, уваги, мислення, мовлення, моторики, емоційної сфери. Однак після спеціальних вправ і занять ці діти можуть досягти непоганих результатів. Коло проблем таких дітей вимагає в основному втручання фахівців у галузі педагогіки та психології, тісного контакту із сім'єю. На сьогодні в нашій державі законодавчо закріплено створення умов для рівного доступу до навчання всіх категорій дітей (інклюзивна освіта).

До категорії дітей з особливими освітніми потребами належать:

- діти з порушенням інтелекту (розумово відсталі).
- діти з відхиленнями в пізнавальному розвитку (із затриманням психічного розвитку).
- діти з порушеннями слуху.
- діти з порушеннями зору.
- діти з порушенням опорно-рухового апарату.
- діти з порушенням мовлення.
- діти з емоційними розладами, у тому числі з раннім дитячим аутизмом (хворобливим станом психіки).
- діти з порушеннями поведінки і діяльності.
- діти зі складними комплексними порушеннями.

Раніше такі діти мали навчатися за індивідуальною формою навчання якщо для цього було надано всі необхідні документи. Тепер в нашій країні кожна дитина має право навчатися у будь-якому закладі освіти. І найчастіше вчителів турбує питання навчання дітей з ЗПР (затримкою психічного розвитку), які індивідуальної форми навчання отримати не можуть. На жаль,

кількість таких дітей у ліцях значна. Ми знаємо, що організація навчання потребує добору вчителем мети, змісту і методів проведення уроку. З практики відомо, що визначення дидактичної мети і змісту не викликає в педагога труднощів, оскільки вони чітко окреслені в навчальних програмах кожного предмета, деталізовані за класами, розділами і темами; відповідно до них учитель добирає дидактичні методи і прийоми.

В рамках концепції інклюзивного навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку корекційно-педагогічна робота займає центральне положення в єдиному педагогічному процесі. Корекційна діяльність є складовою частиною загальної освіти, в той же час має свій специфічний напрямок при здійсненні навчально-виховного процесу.

Учитель, проаналізувавши загальні та індивідуальні об'єкти корекції учнів, повинен уміти добирати на кожен урок відповідні корекційні завдання і розв'язувати не всю їхню низку, а лише ті, що зумовлені дидактичною метою уроку й особливостями навчального матеріалу. На уроці розв'язують кілька корекційних завдань, решту в цей час не актуалізують. Проте на наступних уроках, згідно з навчальними цілями й особливостями матеріалу, провідними стають інші корекційні завдання. Головне, щоб учитель проводив корекційну роботу в системі, щоб виділена ним певна ланка підпорядковувалася загальним корекційним цілям і була інтегрованою зі змістом навчального предмета. Загальновідомо, що на уроці діти з особливими освітніми потребами мають отримувати завдання, які б гарантували їм успіх у роботі. Для цього вчителю слід визначити найбільш сильну сторону в розумових здібностях учня та, спираючись на неї, запропонувати відповідні завдання. Успіх у виконанні навіть однієї справи зміцнює віру дитини у власні сили. У результаті наступне завдання учень виконуватиме уже з «передчуттям успіху».

У сучасному суспільстві інклюзія є однією з пріоритетних форм забезпечення рівного доступу до навчання дітей з особливими освітніми потребами. Ліцей потребує створення доступного предметно-розвивального середовища та активної взаємодії учасників освітнього процесу у діадах («дитина — дитина», «дитина — діти», «дитина — педагог»), тріаді («дитина — педагог — батьки»).

Отже, кожна дитина особлива. Природа наділяє кожного неповторними здібностями й талантами. Одним із найяскравіших соціальних кроків до майбутнього є впровадження інклюзивної освіти. Що дає змогу кожному громадянину нашої держави, незалежно від фізичних можливостей і розумових здібностей, здобувати освіту на одному рівні з іншими.

Література

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими потребами: сучасні підходи., КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського» 2016 р. – 84 с.
2. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [Електронний ресурс] / Режим доступу до вид. : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2053-19>

3. Журнал «Дитина з ООП» пілотний випуск., - С. 3-4
4. Нижник Л., Сагірова О. Допомога дітям з особливими потребами. К., Редакція загальнопедагогічних газет, 2004 р. – 120 с.

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА НАД СВИСТЯЧИМИ ЗВУКАМИ У ДІТЕЙ З ДИЗАРТРІЄЮ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Черняк Дар'я Костянтинівна

Студентка 5 курсу

спеціальність «Спеціальна освіта. Логопедія»

ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Одним із варіантів вирішення проблеми надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами є розвиток в Україні інклюзивної освіти. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, яка забезпечує однакове ставлення до всіх людей, яка створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Основна ідея інклюзивної освіти – від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство. Спільне навчання дає можливість не бути ізольованою від інших та надати таким дітям можливість відвідувати ту школу, яку б вона відвідувала, коли б була здоровою.

До категорії дітей з особливими освітніми потребами належать і діти з різними розладами мовлення. Поширеним розладом мовлення є дизартрія. Дизартрія – це порушення звуковимови та мелодико-інтонаційної сторони мовлення, зумовлені недостатністю іннервації м'язів артикуляційного апарату);

Дизартричні порушення мовлення спостерігаються при різних органічних ураженнях мозку. Часто дизартрія спостерігається при дитячому церебральному паралічі, за даними різних авторів, від 65 до 85% (М. Ейдінова, О. Правдіна-Вінарська, 1959; Є. Мастюкова, 1969,1971) [2].

Великий вплив на сучасне розуміння дизартрії зробили роботи М. Маргуліса (1926), що уперше чітко відмежував дизартрію від моторної афазії і розділив її на бульбарну і церебральну форми. Він запропонував класифікацію церебральних форм дизартрії на основі локалізації вогнища ураження головного мозку.

Важливим етапом у розвитку проблеми дизартрії є вивчення локально-діагностичних проявів дизартричних розладів (роботи Л. Литвака, 1959 і О.Винарської, 1973). О. Винарською уперше було проведено комплексне нейролінгвістичне вивчення дизартрії й осередкових уражень мозку в дорослих хворих [2].

Мета тез – розкрити прийоми формування умінь і навичок правильного відтворення свистячих звуків у дітей дошкільного віку з дизартрією.

Недостатність іннервації мовленнєвого апарату при ураженнях нервової системи призводить до обмеження рухливості органів мовлення (м'якого

піднебіння, язика, губ), утруднена артикуляція. Це призводить до порушень звуковимови і просодичного ладу мовлення.

Порушення звуковимови при дизартрії виявляється на різному рівні і залежить від характеру й тяжкості ураження. У легких випадках є окремі спотворення звуків, «змазане мовлення», на більш важких спостерігається спотворення, заміни і пропуски звуків, страждає темп, промовистість, модуляція, загалом вимова стає невиразною.

Зазвичай при дизартрії порушуються різні групи звуків, а саме: свистячі (с, с', з, з', дз, дз', ц'), шиплячі (ш, ж, ч, щ), сонорні (л, л', р, р', j), задньоязикові (к, г, х).

До групи свистячих звуків відносять: с, с', з, з', дз, дз', ц'. Сигматизм – це фонетичні розлади вимови свистячих звуків у вигляді їх пропуску, або спотворення. Парасигматизм заміна свистячих звуків іншими. Виділяють такі види стигматизму і парасигматизму: 1) міжзубний; 2) губно-зубний; 3) призубний; 4) шиплячий; 5) бічний; 6) носовий.

Артикуляційні вправи добираються з урахуванням виду сигматизму. При порушенні свистячих застосовують такі: вправа «Посмішка» – губи розтягуються у широку посмішку, тримати 5-10 секунд; вправа «Трубочка» – губи широкою трубкою витягуються вперед, тримати 10 секунд; чергування «посмішки» та «трубочки» – губи то розтягуються у посмішку (на рахунок 1-2), то витягуються у широку трубочку (на рахунок 3-4); вправа «Горбик» – рот відкритий, бічні краї язика притиснуті до верхніх корінних зубів, а кінчик язика упирається в нижні зуби, утримувати 10-15 секунд.

Постановку звуків при порушенні групи свистячих починають зі звуку с.

При *міжзубному сигматизмі*, коли кінчик язика просувається між верхніми та нижніми різцями, треба запропонувати дитині зблизити зуби, губи розтягнути в посмішку та в такому положенні спробувати вимовити подовжений звук с. Логопед при постановці звуку с користується спеціальним зондом, яким натискує на кінчик язика, опускаючи його таким чином за нижні різці. Утримуючи язик в такому положенні дитині пропонується подовжено повторити звук с.

При *губно-зубному сигматизмі*, коли нижня губа піднімається до верхніх різців і утворюється звук подібний до ф, в, треба запропонувати дитині розкрити губи, дещо розкрити зуби, утворивши щілину між різцями та подовжено вимовити звук с (журчить струмочок). Можна допомогти дитині, притримуючи своєю рукою її нижню губу, оголивши таким чином її різці.

При *призубному сигматизмі*, коли кінчик язика упирається верхні та нижні різці, і заважає струменю повітря пройти вільно крізь зубну щілину, слід запропонувати дитині тримати передній край язика між нижніми та верхніми різцями, широко розпластавши його. У такому положенні язика, видихаючи повітря, дитина відчує його струмінь на кінчику язика, та відтворить звук, схожий на шепеляве (міжзубне) с. Після цього, широкий передній край язика, за допомогою шпателя або спеціального логопедичного зонду треба відсунути за нижні різці.

При *боковому сигматизмі*, коли кінчик язика упирається в альвеоли, а струмінь повітря проходить між кутніми зубами та боковими краями язика, треба спочатку навчити дитину дути з просунутим між губами широко розпластаним переднім краєм язика. Після цього вчити дитину дути перемістивши передній край язика у міжзубне положення. І тільки тоді, коли дитина навчиться спрямовувати повітряний струмінь посередині язика, за допомогою шпателя або спеціального логопедичного зонду треба відсунути широкий передній край язика за нижні різці.

При *носовому сигматизмі*, коли корінь язика піднімається до м'якого піднебіння, яке опускається та утворює прохід для повітряного струменя, що видихається через ніс, треба добре попрацювати над формуванням правильного видиху повітряного струменя через середину ротової порожнини. Треба навчити та закріпити вміння дитини відчувати повітряний струмінь на кінчику свого язика, просунутого між зубами. Коли язик достатньо закріпиться в такому положенні, можна поступово переводити його кінчик за нижні різці, після чого тимчасова шепелява вимова заміниться на правильну артикуляцію звука *с*.

При *шиплячому парасигматизмі* дитину необхідно відучити від звички напружувати язик та відтягувати його у глиб рота. З цією метою рекомендується якомога довше затриматися на стадії міжзубної вимови звука *с* у складах, словах та фразах. Коли язик остаточно закріпиться у такому положенні, можна поступово переводити кінчик язика за нижні різці, що зазвичай відбувається автоматично [1].

Коли звук *с* буде поставлено, слід переходити до постановки звука *з*. При постановці звука *з* слід звернути увагу дитини на участь голосу при вимовлянні цього звуку. Це легко зробити поклавши долоню дитини на свою шию і вимовивши подовжено спочатку звук *с-с-с*, а потім звук *з-з-з*.

Таким чином дитина відчує вібрацію ваших голосових зв'язок при вимові звука *з*.

При постановці звука *ц* можна запропонувати дитині пограти в гру “Всі сидять тихо!” Для цього розтягнути губи в посмішку, прикласти вказівний пальчик до губ і вимовити звуки “тс-тс-тс”, а потім швидше “тс-ц-ц” [1].

Отже, в тезах розкриті прийоми формування умінь і навичок правильного відтворення свистячих звуків у дітей дошкільного віку з дизартрією, які успішно можуть бути застосовані в корекційній роботі в умовах інклюзивної освіти.

Література:

1. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. За ред. М. К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 672 с.
2. Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов / Под ред Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1999.– 680 с.
3. Синьов В.М., Коберник Г.М. Основи дефектології: Навчальний посібник для вузів. — К.: Вища школа, 1994. — 143 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: СТАН В НІМЕЧЧИНІ.

Чуркіна К.К.

магістр 1 року навчання

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди

Реформування освітньої галузі відбулося в Німеччині, де на початку 70-х років, завдяки діяльності громадської батьківської організації “Життєва допомога”, Міністерством у справах освіти, релігії і культури були прийняті нормативно-правові акти, які засвідчили, що кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу, незалежно від ступеню складності захворювання.

Основоположним освітнім документом з організації спільного навчання дітей з порушеннями розвитку та їхніх здорових однолітків для всіх регіонів країни (Земель) стали ухвалені у 1972р. „Рекомендації з організації спеціального навчання”. Прийнятий документ надав можливість розвитку „кооперативних” форм організації освітньої діяльності масових і спеціальних шкіл, що передбачають спільне проведення масових заходів, окремих навчальних занять, відвідування учнів з порушеним розвитком масової школи та надання їм корекційно-реабілітаційних послуг у спеціальному закладі тощо.

У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Германію з поміж інших європейських країн вирізняє варіативність організації такого супроводу, яка зумовлена відмінностями у законодавстві Земель. В окремих Землях освітні нормативно-правові акти надають можливість школам мати у своєму штаті спеціальних педагогів та фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. В окремих випадках спеціальні педагоги виконують функції асистента вчителя, співпрацюючи з педагогами класу.

Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різні. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків та вчителів масових та спеціальних шкіл тощо.

Окрім центрів підтримки учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування. Це – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні заклади тощо. Нині у Німеччині паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, в основному, зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання[1,с.62-63].

Інклюзія (від Inclusion — включення) — це політика й процес, який передбачає отримання більших можливостей в навчанні та соціальному житті для всіх дітей (дітей з особливими освітніми потребами та інших дітей).

Інклюзивна освіта — це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [2,с.124].

Однією із ознак гуманізованого суспільства є забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього навчального закладу. У зв'язку з цим великого значення набуває використання гнучкої індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку, яка будується на принципах визнання різноманітності в освіті та вихованні і підтримці дітей з обмеженими можливостями. Мова йде про інклюзивну освіту як новий напрям в педагогіці.

Законодавчі рекомендації стосуються всіх учнів з особливими освітніми потребами, незалежно від того, чи вони отримують підтримку в загальноосвітній школі чи в спеціальній школі для дітей, які відстають у розвитку та дітей-інвалідів. До основних рекомендацій були розроблені додаткові, які приділяють значну увагу розвитку зору, слуху, мовлення. Також великого значення надається фізичному розвитку, руховій активності дітей, їх емоційному та соціальному розвитку.

В Німеччині в деяких школах здійснюється спільне навчання дітей з особливими потребами та їх однолітків. Заслугує на увагу робота школи Erika-Mann-Schule in Berlin-Wedding, яка з 1998 року розвивається як «школа для всіх дітей». Основним напрямком діяльності початкової школи є інклюзивна освіта.

Важливою передумовою розвитку шкільної інклюзивної системи освіти є відповідна підготовка вчителів.

Ця спеціальність відповідає зростаючому попиту на фахівців, які були б компетентними у виконанні освітніх та виховних завдань і могли б турбуватися про дітей з особливими потребами. В процесі навчання студенти вивчають подальші суспільно-важливі напрямки освіти та виховання, ключові питання освітньої справедливості, яка є підґрунтям для професійного становлення[3.с.12-19].

У Німеччині, склалася чітка цілісна система розвитку інклюзивної освіти, яка сприяє адаптації людини з особливими потребами в суспільство.

Література

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. — К.: «Самміт-Книга», 2009. — 272 с.:іл. — (Серія „Інклюзивна освіта”).

2. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І., — К.: 2007. — 128 с.

3. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Germany Overview [Електронний ресурс] <https://www.european-agency.org/countryinformation/germany/national-overview/complete-national-overview>.

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ТА ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Швачка Ангеліна Олегівна

*Студентка I курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами сьогодні набуває широкої актуальності. Основними напрямками у розвитку інклюзивної освіти є реалізація перспектив соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, створення передумов для їх інтегрованого навчання, наступного самостійного життя. Якомога раннє залучення дітей з особливими освітніми потребами до діяльності в колективі здорових однолітків сприяє розвитку у них самостійності, впевненості, сміливості, інших особистісних якостей [1].

Інклюзивне навчання має подвійну цінність: з одного боку, воно допомагає дітям з особливими освітніми потребами з дитинства інтегруватися у звичайне соціальне середовище, сприяє виробленню в них належних соціальних навичок, з іншого – робить дитяче середовище чутливим до дітей з особливими освітніми потребами, з дошкільного віку вчить толерантності, взаємодопомозі.

В останнє десятиліття проблема розладів аутистичного спектру стає все більш актуальною для України. У дітей з розладами аутистичного спектру (РАС) уповільнено формування емоційних контактів з зовнішнім світом. Відсутність спілкування, що виникає з раннього дитинства, сповільнює хід психічного розвитку дитини, тобто перешкоджає її соціальній адаптації. В цих умовах одним з найважчих питань для батьків та фахівців є вибір навчального середовища для дитини з РАС – від нього значною мірою залежатиме розвиток дитини, її майбутнє. Включення дітей з розладами аутистичного спектру в заклад освіти в дошкільному і в шкільному віці може мати значний вплив на їх розвиток, зокрема, підвищення рівня мовних і комунікативних навичок, навичок соціалізації та інтелектуального рівня [3].

Проблема організації процесу навчання дітей з розладами аутистичного спектру відображена в наукових працях А. А. Колупаєвої, Л.О.Савчук,

Т. В. Скрипник, А. П. Чуприкової, Д. І. Шульженко та ін. Зокрема, В.В. Тарасун, Г.М. Хворова розробили Концепцію розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом, у якій висвітлено сучасні погляди на природу аутизму; розкрито зміст його теоретичних концептуальних моделей, схарактеризовано особливості прояву клінічної картини та психологічної структури асинхронного типу затримки розвитку; узагальнено вітчизняний і зарубіжний досвід психолого-педагогічної корекції цього виду дизонтогенезу [5].

Актуальність та практична значущість пошуку шляхів підвищення якості засвоєння навчального матеріалу дітей з РАС та покращення процесів їх розвитку та соціалізації в умовах інклюзивного навчання обумовили вибір теми наукових тез. Метою наукових тез є – виявити особливості та можливості застосування індивідуального та диференційованого підходу в процесі навчання дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання.

Індивідуальний підхід – це принцип педагогіки, відповідно якому в навчально-виховній роботі з колективом дітей досягається педагогічний вплив на кожну дитину, який опирається на знання якостей особистості та умов її життя. Такий підхід до учнів у процесі навчання вимагає створення умов для активної і організованої роботи всіх учнів, у той же час для індивідуального підходу до кожного із них з метою забезпечення успішного навчання і розвитку їх потенційних можливостей.

Диференційований підхід до дітей і підлітків з особливими освітніми потребами в умовах колективного навчального процесу обумовлений наявністю варіативних типологічних особливостей, навіть у межах однієї категорії порушень. Наприклад, в одному класі або групі можуть навчатися діти з розладами аутистичного спектру з різними особливостями проявів цього порушення, з можливими додатковими відхиленнями розвитку. Вони будуть відрізнятися між собою за навчально-пізнавальними можливостями, ступенем пізнавальної активності, специфікою особливих освітніх потреб у цілому. У зв'язку з цим педагог організовує корекційно-освітній процес диференційовано.

Навчально-корекційна робота з дітьми що мають розлади аутистичного спектру має такі загальні принципи:

- необхідно здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини як на уроках загальноосвітнього циклу, так і під час корекційних занять;
- викладаючи новий матеріал, необхідно розповідати все поетапно – крок за кроком. Дитина повинна усвідомлювати кожен крок після пояснення, не пропустивши жодного етапу. Якщо необхідно, використовувати ілюстрації, повторювати кілька разів відповідну інформацію;
- запобігати виникненню втоми. Для цього використовують такі педагогічні засоби та методичні прийоми, як: подання навчального матеріалу невеликими порціями, чергування розумових та практичних видів діяльності, використання цікавого дидактичного матеріалу, яскравої наочності, активізація

та формування пізнавальних інтересів дітей, їхньої мисленнєвої діяльності, введення в урок ігрових моментів;

- в системі корекційних заходів необхідно передбачати проведення підготовчих (до засвоєння того чи іншого розділу програми) занять і забезпечити збагачення дітей знаннями про навколишній світ;

- здорові ровесники можуть також частково виконувати роль «асистента» дитини, допомагаючи їй у навчанні та в соціальних стосунках, зокрема під час перерв, коли брак структури в оточенні справді може ставити дитину з РАС в стресову ситуацію;

- під час роботи з дітьми вчитель повинен проявляти особливий педагогічний такт. Дуже важливо постійно помічати і заохочувати найменші успіхи дітей, своєчасно і тактовно допомагати кожній дитині, розвивати в ній віру у власні сили і можливості;

- у навчально-виховній роботі в школі для дітей із РАС здійснюється принцип диференційного підходу на основі даних психолого-педагогічного та клінічного вивчення дитини, використовуються різноманітні форми і методи навчання, які забезпечують свідоме і міцне засвоєння знань, сприяють загальному розвитку дітей, активізації та корекції їх пізнавальної діяльності;

- необхідною умовою успішної адаптації дітей з РАС є організація не тільки «особливих» класів, але і кабінетів психологічного розвантаження (потрібних не тільки дітям, а й батькам, і педагогам), зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори (акваріуми, м'які і музичні іграшки, фонтанчики, дрібні тварини і т.п.) [2; 4].

Попри всі ці заходи важливо пам'ятати, що головним усе ж є не техніка, а позитивний зв'язок між учителем та учнем, позитивне сприйняття такого учня з боку вчителя, увага до всіх аспектів розвитку дитини – зокрема усвідомлення важливості її соціального розвитку, щоб вона в контексті стосунків з ровесниками набула необхідних соціальних навичок. Це можливо лише, якщо є загальний позитивний дух у шкільному колективі, позитивна настанова адміністрації, взаємопідтримка колег.

Таким чином, в процесі навчання та виховання дітей з розладами аутистичного спектру спеціально організоване, раціонально структуроване освітнє середовище виступає, по-перше, як джерело різноманітного культурного досвіду і умов, що забезпечують його успішне присвоєння, а по-друге, – як один з провідних засобів профілактики небажаних наслідків впливу розладів розвитку на життєдіяльність дитини та забезпечення корекційно-педагогічного ефекту.

Література

1. Горова В. В. Робота з дітьми з розладами аутистичного спектру в закладі дошкільної освіти / Горова В. В., Плячок А. О. – Вінниця, 2018. – 78 с.
2. Лапшин В.А., Пузанов Б. П. Основы дефектологии / Лапшин В. А., Пузанов Б. П. – М.: Просвещение, 1991. – 143 , с.

3. Рибченко, Л. К. Педагогічні вимоги до інклюзивної освіти дітей з аутистичними розладами / Л. К. Рибченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. - Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. - Вип. 29. - С. 83-88.

4. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології / Синьов .М., Коберник Г. М. – К.: Вища школа, 1994. – 143 с.

5. Тарасун В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом : навч.посіб. для вищих навч. закладів / В. Тарасун, Г. Хворова ; за наук. ред. В. Тарасун. – К., 2004 – 103 с.

ГРА ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З НЕЗНАЧНИМИ ТА ГЛИБОКИМИ УРАЖЕННЯМИ ЗОРУ

Шевченко Ірина Дмитрівна

*Студентка I курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Шевченко Юлія Дмитрівна

*Студентка IV курсу спеціальності 014 «Середня освіта. Українська мова та
література:українознавство»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди*

Здавна, гра – це засіб фізичного, розумового і морального виховання [4]. «У ній формуються всі сторони душі людської, її розум, її серце, її воля, і якщо говорять, що ігри передбачають майбутній характер і майбутню долю дитини, то це правильно в двоякому розумінні: не тільки в грі виявляються нахили дитини й відносна сила її душі, але сама гра має великий вплив на розвиток дитячих здібностей і нахилів, а отже, і на її майбутню долю» [5].

Важливим компенсаторним механізмом розвитку дітей з глибокими порушеннями зору є формування у них культури використання альтернативних засобів сприймання та пізнання навколишнього середовища. Розвиток дотику та тактильної чутливості рук є одним із найважливіших напрямів корекційно-відновлювальної роботи з дошкільнятами, що мають деякі порушення зорових аналізаторів.

Відомо, що О. Г. Платонова досліджувала питання соціалізації дітей з вадами зору, проте, нажаль, вона не розкрила таку важливу тему, як гра, що може соціалізувати дитину-інваліда. А от О. В. Бессарабова висвітлила тему: «Гра як засіб розвитку пізнавальної діяльності у слабозорих дітей», але проблема безпосередньо соціалізації піднята не була. Крім того, тут варто зауважити, що процеси соціалізації дитини з залишком зору і дитини тотально сліпої через гру дещо різняться.

Підсумовуючи вище подане, можемо сказати, що за мету наукової статті ми взяли: 1) розширити горизонти гри як методу впливу на свідомість дитини, 2) розкрити функції компенсаторних механізмів та роль дрібної моторики дітей з вадами зору в просеці світопізнання, 3) визначити особливості ігрового процесу з дитиною, що має ураження зорових аналізаторів.

Поняття «дрібна моторика» визначають як сукупність скоординованих дій м'язової, кісткової і нервової систем людини. Часто в поєднанні із зоровою системою у виконанні дрібних, точних рухів кистями і пальцями рук та ніг. Вчені прийшли до висновку, що приблизно третину всієї поверхні рухової проекції головного мозку займає саме проекція кисті рук, яка розташовується поруч з мовною зоною. З цього випливає такий висновок: розвиток мовлення дитини і розвиток дрібної моторики – два взаємопов'язані і нерозривні процеси. Зазначимо також, що до сфери дрібної моторики належить величезна кількість різноманітних рухів. Це і примітивні жести, такі, як хапання різних об'єктів, і дрібні рухи, від якості яких залежить вміння писати.

Окрім вище описаних особливостей сприйняття навколишнього середовища дитиною з вадами зору, варто звернути увагу й на її уявлення про світ. Під час гри не потрібно обирати тільки яскраві іграшки, радше звернути увагу на предмети, що якомога точніше відображають реальність, себто кіт має бути природнього кольору, мати явні ознаки (трикутні вуха, довгі вуса та хвіст, густу шерсть і т.д.), а, наприклад, літак повинен бути майже копією справжнього, але, звісно, меншим за масштабом. Вибір таких іграшок мотивується тим, що у дитини повинні сформуватися правдиві уявлення про світ (літак, через його великий розмір, сліпа дитина навряд зможе в реальності дослідити повністю, доступними будуть лише окремі частини, до яких можна доторкнутися. Натомість, живого kota, вона зможе потримати в руках, і відразу помітити, чи правду їй казали (показували) під час гри). Іграшка, що точно відображає предмет сприяє встановленню довірливих стосунків між дорослим та дитиною.

На думку вчених (Гудим І. М. та Легкого О. М.) психічні процеси формуються у дітей за допомогою впливів тактильної чутливості та дрібної моторики пальців рук. А їх рівень розвитку залежить від ступеня сформованості дрібної моторики пальців та інших тактильних аналізаторів. Саме дотикове сприймання є основою для оволодіння сліпою дитиною рельєфно-крапковим шрифтом Брайля.

Механізм розвитку дотику і дрібної моторики:

- 1) Чутливість пальців забезпечує сприйняття форми, ваги, температури, жорсткості, твердості й м'якості предметів;
- 2) Механізм регуляції тону й сили скорочення м'язів дозволяє виконувати рухи точно й швидко;
- 3) Кінетична (рухова) пам'ять забезпечує автоматизацію навичок;
- 4) Здоровій дитині зір і мислення (сліпий – мислення, слух і тактильні відчуття) дозволяють: орієнтуватися в розташуванні предметів у просторі,

оцінювати їхні параметри, виконувати цілеспрямовані рухи, планувати й виправляти помилки.

Враховуючи згадані механізми, основними напрямками формування навичок дотику та дрібної моторики в дітей із незначним та глибоким порушенням зору є:

1. Розвиток тактильної чутливості рук через збагачення досвіду тактильного відчуття.

2. Корекція дотику, що відбувається за допомогою різних видів предметно-практичної діяльності: ігри з дрібними предметами (мозаїка, пазли, намисто, конструктори), ігри з рослинними елементами (рис, боби, гречка горох), пальчикові ігри, ліплення, масаж пальців і кистей.

3. Корекція моторної координації рухів рук та ніг.

У законодавчих документах, прийнятих останнім часом в Україні, таких як «Концепція дошкільного виховання в Україні», закон «Про дошкільну освіту» вказано, не тільки про навчання, а ще й про різновиди ігрової діяльності. Варто зазначити, що гра є важливим засобом виховання і навчання. У проекті «Концепція дошкільного виховання в Україні» записано, що роль гри в педагогічному процесі зумовлена її функцією – творчою інтеріоризацією дітьми власного досвіду пізнання навколишнього середовища [2].

С. Гончар стверджує, що гра – це форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, смислів, станів [1].

Змістовна гра та інші види діяльності (навчальна, трудова, комунікативна) розвиваються в умовах педагогічного процесу, побудованого на поєднанні вищерозглянутих аспектів. Гра сприяє формуванню у дітей ієрархічної структури мотивів, які становлять основу морального спрямування особистості. Вона є ніби першим щаблем у досягненні моральних взаємин, підпорядкуванні мотивів, які діти продовжують відтворювати і поза грою. Гру проводять для спонукання дітей до таких учинків, мотивів, взаємин, які не використані в реальній дійсності, для невимушеного усвідомлення знань, моральних норм, для застосування способів їхнього пізнання й перетворення. Крім того, гра – найлегший ступінь для усвідомленого оволодіння надбанням культури, досвідом людських взаємин, знаннями, способами діяльності тощо.

Література

1. Гончар С. Українська Педагогічна енциклопедія. – К.: Либідь, 1997. – 366 с.
2. Концепція дошкільного виховання в Україні (проект). – К.: Освіта, 1993. – 16 с.
3. Майструк О. Гра як засіб навчання і виховання дітей дошкільного віку / [Електронний ресурс] – режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/24/visnuk_16.pdf
4. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – 912 с.

5. Ушинський К., 1954 – Ушинський К. Твори в шести томах. – К.: Радянська школа, 1954. С. 383–403.

ОЦІНЮВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

*Шульга Влада Володимирівна
студентка V курсу 52 групи
природничого факультету
спеціальність «Спеціальна освіта»
ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

Кожна людина, має право на одержання якісної освіти не залежно від своїх психофізичних можливостей. На даний час більшість закладів освіти перейшли на систему інклюзивного навчання. Впровадження інклюзивної освіти змусило замислитись, як правильно потрібно оцінювати дітей з особливими освітніми потребами.

Як і в освітньому так і в інклюзивному навчанні контроль, перевірка і оцінка результатів навчання є невід'ємними елементами навчально-виховного процесу, без яких неможлива повноцінна взаємодія між учителем і учнем.

Метою тез є розглянути методики оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту в умовах загальноосвітнього навчального закладу і права навчатися за місцем проживання [7, с. 56].

Інклюзивне навчання відповідає не тільки потребам, а й можливостям кожної дитини, що передбачає створення освітнього середовища. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується психолого-педагогічним супроводом [7, с. 242].

Процес оцінювання, це встановлення рівня навчальних досягнень учня в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм. Оцінка має характеризуватися такими показниками: адекватністю, що визначається відповідністю (невідповідністю) самооцінних суджень (учня, учителя) стосовно тієї діяльності, яку вони реально виконують (розв'язання навчальної чи дидактичної задачі); надійністю, зв'язаною з тими показниками, які застосовуються як засіб оцінки [6, с. 12].

Згідно постанові Кабінету Міністрів України №872 Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах говориться, що оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами здійснюється згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Система оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами повинна бути стимулюючою.

У дітей з нормальним розвитком проявляються потреби здобути нові знання та враження, тобто те, що ми називаємо пізнавальною мотивацією першокласника. Причиною неготовності до школи у цих учнів є недостатній рівень процесів саморегуляції й нестійкі соціальні мотиви до навчання, тому психологічні компоненти готовності до шкільного навчання можуть бути несформовані або сформовані частково.

Що до дітей з особливими потребами, то вони відстають від своїх ровесників за рівнем сформованості складових психологічної готовності до шкільного навчання. Їм притаманні порушення процесів пізнавальної діяльності – сприймання, пам'яті, мислення. Дітям із розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку, дитячим церебральним паралічем, з порушенням мовлення, властиві: неадекватний рівень сформованості самооцінки, недостатня саморегуляція, словесна регуляція дій. Для більшості з них характерна пасивність, схильність до спонтанної поведінки, переоцінюють або ж навпаки знижують власні можливості. Учителі, які мають в класі таких учнів, на початку навчального року повинні акцентувати увагу не тільки на засвоєння уже набутих знань, а й на розвиток складових психологічної готовності до шкільного навчання. [3, с. 106]

На сьогоднішній день вимоги до оцінювання полягають у виконаній роботі, а не до її виконавця. Діти молодшого шкільного віку нездатні відокремлювати негативні результати своїх вчинків, дій від позитивної оцінки до себе. Потрібно звертати увагу під час оцінювання, що вона зробила, а не на її особистість. Недопустимо використовувати замітники балів: «зірочки», «білочки», тощо. Результат учня потрібно підкреслити лаконічно, щоб він зрозумів, що підкреслюється результат його дій, виділяється рівень знань і вмінь.

Коли учитель помічає і заохочує навіть незначні успіхи, для дитини з особливими освітніми потребами це може розвивати віру у самого себе, у власні сили та можливості [4, с. 36].

В системі інклюзивної освіти використовуються різні методи оцінювання дітей з особливими освітніми потребами. Одним з таких є метода «портфоліо», який використовується з метою оцінювання індивідуальних досягнень учнів.

«Портфоліо» – це накопичувальна система оцінювання, що передбачає формування умінь учнів ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність; накопичення різних видів робіт, які засвідчують рух в індивідуальному розвитку; активну участь в інтеграції кількісних і якісних оцінок; підвищення ролі самооцінки». Іншими словами, портфоліо – це зібрання робіт учня, що забезпечує цілісне бачення його слабких та сильних сторін. До портфоліо мають входити всі отримані оцінки навчальної діяльності учня, що засвідчують не лише позитивні оцінки, а також дозволяють побачити результати корекційно-розвивального впливу, динаміку розвитку. Ці матеріали можуть використовуватися для обговорення на психолого-педагогічному консилиумі, у спілкуванні з батьками, допоможуть визначати ефективність індивідуальної програми розвитку та корегувати її.

Участь батьків у процесі оцінювання слід розглядати як їх добровільний вибір, який може здійснюватись на різних рівнях: отримання інформації батьками про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини; надання інформації педагогам про прогрес у навчанні та розвитку своєї дитини; участь батьків у роботі команди з питань розробки індивідуальної навчальної програми; обстоювання прав своєї дитини шляхом окреслення бачення її майбутнього [1, с. 103].

Отже, в тезах ми розглянули деякі методики оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах. З'ясували, що оцінювання повинне бути безбальним, так як психологічна та мотиваційна готовності до школи дітей з особливими освітніми потребами знаходиться на недостатньому рівні.

Питання оцінювання дітей з особливими освітніми потребами потребує більш детального обґрунтування і розробки методик оцінювання.

Література

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н. М. Дятленко, Н.З. Софій., О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда, під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. — К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. — 172с.
2. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.(метод. посіб. / Т. В. Сак. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011 — 168 с. — (Серія «Інклюзивна освіта»).
3. Колупаєва, А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод. Посіб. / А. А. Колупаєва, Л.О. Савчук.- К.: Наук. світ, 2011. – С. 206. Видання доповнене та перероблене.
4. Критерії оцінювання досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах в умовах інклюзії. Довідник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти./Упорядники: Савчук Л.О., Юхимець І.В., Яценюк Л.І. – Рівне: РОІППО, 2012. – 330с.
5. Основи спеціальної та інклюзивної педагогіки : навч. посіб. / за заг. ред. проф. Ю.Д. Бойчука. – Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2018. – 338 с.

ЗАСТОСУВАННЯ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНОГО МЕТОДУ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОСТТРАВМАТИЧНИМИ СТАНАМИ

Щербінін Владислав Олегович
Студент 1-го курсу спеціальності
016 «Спеціальна освіта»

Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Пошук ефективних методів лікування і корекційного впливу на дітей і підлітків, які страждають посттравматичним стресовим розладом (ПТСР)

залишається надзвичайно актуальним завданням спеціальної психології та психіатрії. Останнім часом спеціальні психологи та лікарі-психіатри звернули пильну увагу на проблему ПТСР в зв'язку з ростом даної патології (Н. В. Пророк, С. П. Васильєв, Д. С. Зубовський та ін.). Багато в чому цей факт обумовлений триваючими бойовими діями в Україні, жертвами яких стають не тільки військові, але й численне цивільне населення, в тому числі діти та підлітки, а також іншими стресогенними чинниками.

Проблема ПТСР відображена у працях таких вітчизняних науковців, як В. М. Корольчук (дослідження ПТСР як наслідку дизадаптивного прояву стресогенного впливу), А. В. Михальський, Ю. О. Царьов (історичний огляд посттравматичного стресового розладу), Б. В. Михайлов, О. І. Сердюк (дослідження факторів ризику розвитку ПТСР у безпосередніх та опосередкованих учасників АТО) та ін.

Незважаючи на наявність робіт, присвячених лікувально-корекційним заходам при ПТСР, дане питання залишається до кінця не вирішеним, що пов'язано як з об'єктивними труднощами його діагностики у дітей, особливо дошкільного та молодшого шкільного віку, так і дефіцитом достатньої кількості дитячих психологів, психіатрів, психотерапевтів, педагогів мають досвід роботи з даною психічною травмою і підготовлених до роботи з дітьми, у яких спостерігаються важкі поведінкові та психічні розлади.

ПТСР у дітей і підлітків відносяться до числа тих розладів, які складно піддаються корекції, незважаючи на їх нерідко непсихотичний, межовий рівень. Надалі це призводить до тяжких форм психологічної дезадаптації дітей і підлітків, до погіршення навчального, сімейного функціонування та є чинником, що сприяє формуванню адиктивної, асоціальної, а також суїцидальної поведінки.

В даний час продовжують активно розвиватися методи психологічної допомоги дітям і підліткам з ПТСР. Деякі з них характеризуються системною, міждисциплінарною направленістю і враховують складну, комплексну природу травми (наприклад, насильства) і її представленість на різних рівнях соціальної організації суспільства. Працюючи в рамках такого підходу фахівці, крім рішення діагностичних і лікувально-корекційних завдань, нерідко створюють умови для підвищення рівня суспільної свідомості громадян і зростання їх соціальної і культурної активності.

За даними зарубіжної та вітчизняної літератури серед психологічних методів лікування ПТСР у дітей і підлітків частіше застосовується когнітивно-поведінкова терапія, зосереджена на травмі, успішним варіантом лікування ПТСР є тривала експозиційна терапія, в основі якої лежить концепція ослаблення випадкових ланок, що пов'язують симптоми ПТСР [1; 2].

Однак далеко не у всіх випадках можна однозначно вибрати метод лікування ПТСР. При визначенні терапевтичної стратегії дуже важливо враховувати природу травми. Тому зберігається інтерес фахівців до пошуку та оцінки інших ефективних методів психологічного лікування ПТСР у дітей і підлітків. Особливу значущість в проблематиці психокорекції ПТСР займають

арт-терапевтичні методи, що розглядаються як методи психотерапії, засновані на мистецтві та творчості. Це зумовило необхідність проведення цього дослідження, метою якого було дослідження застосування арт-терапевтичного методу в лікуванні і корекції дітей і підлітків, які перенесли тяжке насильство.

Мета – на основі аналізу клініко-психопатологічних і патопсихологічних даних дітей і підлітків з ПТРС розробити і оцінити ефективність лікувально-корекційних заходів з використанням арт-терапевтичного методу.

Матеріал і методи дослідження. В основу дослідження покладено комплексне психолого-медичне обстеження 21 хворого з ПТРС у віці від 9 до 17 років. Серед них: хлопчиків – 5 (24%), дівчаток – 16 (76%). Більшість хворих становили підлітки (16 осіб).

Результати дослідження. Аналіз анамнестичних даних показав, що у всіх випадках причиною психопатологічних розладів у хворих стала важка травма: сексуальне насильство – 5 (24%); участь у військовому конфлікті – 2 (10%); жорстоке побиття – 2 (10%); приміщення до спецінтернату – 1 (5%); домашнє насильство (фізичне, психологічне) – 8 (38%); смерть батьків – 1 (5%); смерть сестри – 1 (5%); участь в автокатастрофі – 1 (5%).

Поглиблений клініко-психопатологічний аналіз розладів у дітей та підлітків показав, що у всіх випадках спостерігалися симптоми підвищеної збудженості (труднощі з засинанням або підтриманням сну, гнів або дратівливість, труднощі концентрації); постійне уникнення стимулів, пов'язаних з травмою (уникнення думок, почуттів або розмов про травмуючу подію, уникнення діяльності, місць і людей, що нагадують про травму); відчуття приреченості і безперспективності майбутнього; повторювані неприємні спогади про травмує подію; дискомфортні сновидіння про подію; внутрішні і зовнішні стимули, що нагадують про подію, що приводили до інтенсивного психологічного дискомфорту або фізіологічної реакції; відчуття повернення травмуючої події.

У більшості випадків у підлітків відзначалася депресивна симптоматика, тривожність, труднощі в зосередженні уваги. У всіх хворих простежувалася шкільна і сімейна дезадаптація. Більш, ніж у половини спостережуваних (12,57%) були стійкі поведінкові порушення з суїцидальними спробами, в тому числі повторними. Рання алкоголізація була виявлена у 5 підлітків, що становить 23%.

Отримані в дослідженні дані клініко-психопатологічного та патопсихологічного дослідження визначили вибір арт-терапевтичного методу лікувально-корекційних заходів, які були спрямовані на відновлення почуття безпеки і самовладання; контроль над навколишнім оточенням; з'ясування оптимальної стратегії подолання симптомів, які становлять небезпеку для психічної цілісності. Даний метод передбачає роботу зі спогадами і почуттями горя, інтеграцію фрагментів спогадів, емоційних переживань, соматичних відчуттів, відновлення в пам'яті надзвичайної ситуації, відновлення зв'язків дитини з її сьогоденням і майбутнім, а також зі значущими взаємовідносинами і різними видами діяльності.

При роботі з дітьми та підлітками використовувалася як індивідуальна, так і групова арт-терапія. Підходи до індивідуальної арт-терапії були різними, в тому числі за ступенем директивності фахівця. Інтенсивний характер відносин при індивідуальній арт-терапії створює потенційно небезпечну ситуацію для дитини, здатну провокувати травматичний досвід. Довіра дитини, що пережила насильство до психотерапевта нерідко формується повільно, і це може відбутися лише за наявності чітких меж і структури психотерапевтичних відносин, а також при безумовному прийнятті її переживань і образотворчої продукції арт-терапевтом.

На відміну від індивідуальної терапії, групова терапія позбавлена тих складних моментів, які пов'язані з інтенсивними терапевтичними відносинами, які провокують ревіктимізацію втручанням арт-терапевта в приватний простір дитини, наприклад, через занадто директивну позицію фахівця. Тому в значній частині випадків в роботі з дітьми використовувалася групова арт-терапія. Ця форма терапії дозволяла долати почуття соціальної ізоляції і стигматизованості, пережиті багатьма дітьми і підлітками.

Поряд з груповими заняттями, з постраждалими від насильства дітьми також проводилися групові заняття спільно з матерями та іншими близькими дитині особами. Майже всі діти і підлітки в різній мірі брали участь в групових заняттях. 10 підлітків (50%), спрямованих на індивідуальну арт-терапію, займалися нею близько 10 місяців, причому, чверть з цього числа (двоє, себто 20%) - більше року. У 6 (28%) випадках індивідуальна арт-терапія була розрахована на короткий термін (3 місяці).

У більш ніж половині випадків застосовувався недирективний підхід. Використання недирективного підходу обумовлено тим, що дитина, що перенесла насильство, особливо потребує контроль над ситуацією, тому директивність з боку арт-терапевта буде болісно сприйматися. Вільний вибір образотворчих матеріалів підсилює віру дитини в свої сили і відчуття контролю над травматичними переживаннями, що є важливим психотерапевтичним фактором.

При проведенні групової арт-терапії, як правило, виникала необхідність організувати спільну роботу учасників, а тому елементи директивності були неминучі, в той же час, директивність в одних випадках зводилася до підтримки фахівцем певної структури занять і підтримання чітких часових меж, при наданій учасникам значної свободи дій. В інших випадках ведучий давав учасникам груп різні завдання або теми, або рекомендував їм ті чи інші конкретні матеріали і способи діяльності, вважаючи, що це сприяє зняттю напруги і дозволяє запобігти хаотичному «вивільненню» почуттів.

В лікувально-корекційній роботі з дітьми та підлітками використовувалися такі графічні методики, як вільний малюнок, малювання каракулей, техніка малюнкового автопортрету, а також «Намалюй історію».

Отже, проведене дослідження дозволяє констатувати патологічний характер багатьох малюнків дітей і підлітків, які є жертвами насильства. Такий характер малюнків обумовлений проявом в них депресивних і агресивних

реакцій на отриману травму і вказує на виражену психологічну і соціальну дезадаптацію, що підтверджується клінічними даними. У той же час чимало малюнків жертв насильства в дослідженні можуть відображати прояв захисно-пристосувальних реакцій, спрямованих на подолання психічної травми. Тож, використання арт-терапевтичного методу з урахуванням особливостей клініко-психопатологічних порушень у дітей і підлітків з ПТСР має включати комплекс не лише лікувальних, а й психокорекційних засобів, комплексне застосування яких взаємодія яких значно знижує прояв симптомів ПТСР і сприяє стабілізації досягнутого стану.

Література

1. A Multidimensional Meta-Analysis of Psychotherapy for PTSD, American Journal of Psychiatry, Bekh Bradleyetal. – 2005.
2. Treating Psychological Traumaand PTSD, John P. Wilson. January 13, 2004.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ У СУСПІЛЬСТВІ

Ярошенко Анна Віталіївна

студентка третього курсу
факультету дошкільної освіти
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Прийняття нового закону України «Про вищу освіту» має велике значення для впровадження інклюзивного навчання в дошкільних, загально середніх та вищих закладів. Перед педагогами постають нові можливості та завдання. Насамперед, це підвищення кваліфікації, саморозвиток, створення особливого морально-психологічного клімату в колективі. Теоретично, впровадження буде поступовим. Державні органи управління повинні забезпечити всім необхідним, контролювати сам процес навчання, виявляти певні плюси та мінуси. Фінансування поступатиме з державного та місцево бюджетів, субвенція підкріплюється постановою Кабінету Міністрів України від 14 лютого 2017 року № 88 [5]. Люди з певними освітніми потребами повинні мати належні умови для навчання. Батьків зобов'язують за рік до прийняття рішення віддати дитину, наприклад, до загальноосвітньої школи, попередити директора, щоб заклад мав змогу добре підготуватися до навчального процесу. Наявність хоча б однієї дитини з порушенням психофізичного розвитку в класі є серйозним приводом до перепідготовки фахівців та створення гідних умов на території закладу (удосконалення кабінетів, наявність пандусів, доступність вбиралень, зрозумілі вказівки, книги шрифтом Брайля та інше). Тобто повноцінного впровадження та реалізації інклюзивного навчання.

Держава робить великий крок на зустріч інклюзивній освіті. Останнім часом педагоги активізували діяльність завдяки цікавим та корисним проектам. На першому плані повинні знаходитись інтереси дітей, їх майбутній добробут

та рівноважний психічний стан. З'явилося багато публікацій, які присвячені цій делікатній темі. Наприклад, в одному українському бібліографічному покажчику 2017 року вдалося зібрати понад 1700 джерел [1]. Це говорить о небайдужості, зацікавленості та актуальності питання. Воно залишається відкритим та потребує неабияких зусиль зі сторони держави, місцевої влади, викладачів, батьків і дітей. Удосконалювати оточуючий світ треба починати з себе. Не завжди просто змінити погляд на класичний етап становлення особистості.

Дослідниця Швед М. вважає, що «сутність інклюзії ґрунтується на концепції «нормалізації», в основі якої - ідея про те, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути наближеними до умов і стилю життя всієї суспільної громади» [3, 13]. І це одна із головних цілей, бо сучасне суспільство міцно тримається за стереотипи, які будують кремезну стелю між дітьми з особливими потребами та стандартною суспільною думкою. Кожна людина заслуговує на повагу та гідну освіту. Коли в звичайній школі будуть вчитися, спілкуватися здорова дитина та дитина з особливими освітніми потребами, то це буде на користь обом. По-перше, етап соціалізації проходитиме скоріше і на загальних засадах. Інтернати поступово зникнуть, а разом з ними - несправедлива та принизлива ізоляція. Звичайно, особливим діткам необхідна додаткова професійна підтримка, але це не значить, що вони повинні відчувати себе поза життям. Саме такий спосіб спрямований розкрити потенціал, талант маленької особистості, позбавити багатьох комплексів, націлити на досягнення мрій. По-друге, інклюзивне навчання допоможе навчити дітей з повагою та розумінням ставитись до людей з інвалідністю. Формування правильної точки зору на всесвіт буде головним уроком на життєвому шляху.

Рівні можливості, свобода, права у суспільстві прописані в Конституції України. У другому розділі є стаття 23, в якій зазначається: «кожна людина має право на вільний розвиток своєї особливості, якщо при цьому не порушуються права і свободи інших людей, та має обов'язки перед суспільством, в якому забезпечується вільний і всебічний розвиток її особливості» [4]. На цьому етапі держава йде у крок з європейськими країнами та долучається до багатьох заходів і програм, що повинні покращити стан освіти.

Нова українська школа повинна пройти декілька етапів становлення. Починаючи зі створення гідних умов до модернізації методики виховання. Вчителі пройдуть спеціальну підготовку, підвищення кваліфікації, сформують уявлення як навчати дітей, щоб вони не почували себе гіршими за інших. Психофізичні вади не повинні обмежувати та ставати на заваді повноцінному життю. Серед найбільших переваг є можливість навчання за місцем проживання. Дітей не треба віддавати до спеціальних закладів, де вони почувуються у «панцирі». Зовнішній світ здається більш ворожим та непривітливим, коли не робити спроб наладити взаємозв'язок.

Доброзичливе ставлення оточуючих та повага один до одного формуються завдяки спілкуванню, а не ізоляції. Серед школярів позитивні

результати дають експериментування з театральними кружками, співом, малюванням. Така новітня методика повинна допомогти почуватися дійсно потрібним суспільству, розкрити сильні сторони та навчити добру. Залучати потрібно не тільки педагогічний та соціальний персонал, але й батьків, близьких родичів, друзів. Діалог між ними повинен звучати вголос, саме обговорення, а не замовчування проблеми допоможе зробити впевнений крок на зустріч один одному. Перші труднощі, навпаки, згуртовують небайдужих та зацікавлених людей. Важко зразу подолати бар'єр, який не один рік існує у суспільстві, але намагатися зробити світ кращим дійсно необхідно.

Спільне навчання і робота є головними пріоритетами нової школи. Було б добре, коли у класі поряд з викладачем певний час знаходився компетентний асистент. Саме останній може повторно роз'яснити завдання за вчителем, тобто паралельно приділяючи увагу дітям з особливими освітніми потребами. Це дуже зручно та допомагатиме краще засвоювати матеріал. У класі допускається невелика кількість дітей з інвалідністю, в загалі не більше двох-трьох. Тому проблем з адаптацією виникати не повинно. «Основними характеристиками співпраці у процесі спільного викладання є: особиста взаємодія, позитивна взаємозалежність, міжособистісні навички, моніторинг прогресу та індивідуальна підзвітність» [2, 9]. Залучення різногалузевих спеціалістів або активістів до навчального процесу і позакласових навчань позитивно вплине на розвитку дітей, їх згуртованості та взаємну ввічливості. Однаковий матеріал буде доноситься різними методами. Для кожного потрібно знайти свій персональний підхід. За таких умов, поняття «емпатії» саме увійде в повсякденне спілкування. Учні почнуть краще розуміти один одного, усвідомлять, що будь-які фізичні вади не стоять на засаді формування справжньої особистості. Кожна людина має право на повноцінне навчання, спілкування та розвиток. Саме така філософія нової української школи. Тобто вона спрямована на покращення навчальних досягнень кожного з учнів.

Перед педагогами постає декілька задач. Вони повинні підготуватися до занять, скласти план роботи, реалізувати його на практиці та справедливо оцінити результати. Коли урок починається в новому форматі, то важливо зберегти певні ціннісні орієнтири. Поставленні цілі корегуються та підлаштовуються до належних умов. Буває таке, що теорія на практиці впроваджується не за планом. Головне, вчасно зорієнтуватися та наважитися на подальшу діяльність. Бувають випадки, коли учні не зразу розуміють (приймають), чому одна дитина їх майже не чує, а друга, наприклад, не може самостійно пересуватися. Якщо клас вже був сформований не один рік, то там діють певні правила та негласні закони, є лідери і т.п. Вчителям необхідно заздалегідь підготувати ґрунт для плідної комунікації. Саме від їхньої позиції залежать подальші стосунки у колективі. Чітке бачення пріоритетів, систематизування знань піде на користь, дасть певні переваги в формуванні соціальних навичок. Кваліфікація спеціаліста повинна підтвердитись саме на практиці. На першому етапі повинна виникнути довіра і почуття турботи, бо тоді знання засвоюються набагато краще.

Усі діти різні, але кожен має право зростати в умовах поваги та розуміння певних потреб інших. Це не має визивати відторгнення, нерозуміння, а навпаки, згуртувати та навчити добру, порозумінню. Інклюзивне навчання повинно поступово увійти до навчального процесу та принести свої корисні плоди. В демократичній країні повинні реалізовуватись проекти, які підкреслюють гідність людини та захищають її на освітньому рівні.

Література

1. Діти з особливими потребами в освітньому просторі України: бібліографічний показник. - Запоріжжя: ФОП Мокшанов В. В., 2017. - 256 с.
2. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. Матеріали. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»», 2015. – 70 с.
3. Швед М. Основи інклюзивної освіти. – Львів: Український католицький університет, 2015. – 360 с.
4. <https://www.president.gov.ua/ua/documents/constitution/konstituciya-ukrayini-rozdil-ii>
5. <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249763547>

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Артюхова Катерина Євгенівна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди, практичний психолог комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 79 Харківської міської ради»

Басс-Вайндінер Тетяна Борисівна – студентка V курсу 52 групи природничого факультету спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Базилевська Людмила Олександрівна – студентка 3 курсу факультету психології ХНУ ім. В.Н. Каразіна

Батраченко Діна Володимирівна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Бережна Вікторія Сергіївна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Білик Карина Володимирівна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Бойчук Юрій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Бондар Віталій Іванович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, професор кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Бондар Марія Ігорівна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди, учитель-логопед ХПДНЗ ясла-садок «ДЕК-АРТ»

Бондаренко Анна Олександрівна - студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Введенська Віолетта Леонідівна – студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Вишнева Ірина Миколаївна – директор комунального закладу «Харківський інклюзивно-ресурсний центр Харківської міської ради»

Владимирова Ірина Володимирівна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Гайдаржи Інна Дмитрівна – студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Галій Алла Іванівна – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Голуб Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди

Горбань Світлана Вікторівна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Деренько Тетяна Володимирівна – вчитель-дефектолог дошкільного підрозділу Комунального закладу «Харківський спеціальний навчально-виховний комплекс» Харківської обласної ради

Друганова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Жиленко Аліна Володимирівна – студентка 5 курсу групи 5М, природничого факультету, заочної форми навчання за спеціальністю «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Жиліна Галина Вікторівна – вчитель-дефектолог Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 12 комбінованого типу Харківської міської ради»

Заскалько Олена Михайлівна – студентка 1 курсу 13 групи (спеціальність 016 «Спеціальна освіта») природничого факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Зверева Світлана Миколаївна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Земляна Катерина Анатоліївна – студентка I курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Золотоверх Владлена Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Івченко Аліна Геннадіївна – студентка V курсу 52 групи природничого факультету спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Калашникова Олена Олександрівна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Коваленко Вікторія Євгенівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Козачек Надія Олексіївна – старший викладач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Колісник Олена Валентинівна – методист Комунального вищого навчального закладу «Харківська академія неперервної освіти»

Лавренко Юлія Костянтинівна – студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Лебедіна Ірина Юріївна – студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Левченко Єлизавета Олександрівна – студентка 5 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Литвиненко Анна Володимирівна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Лісова Тетяна Василівна – студентка V курсу 52 групи природничого факультету спеціальності «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Лісовець Аліна Юріївна - магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Лященко Віра Михайлівна – завідувач Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

Мірошніченко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, помічник проректора з наукової роботи ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Наволокова Олександра Олегівна – студентка V курсу 52 групи природничого факультету спеціальності «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Нагорнюк Ольга Віталіївна – студентка 5-го курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Олефіренко Наталія Володимирівна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Приходько Софія Володимирівна – студентка 5-го курсу природничого факультету спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Проскурняк Олена Ігорівна - доктор психологічних наук, завідувач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

Райчук Марина Іванівна – викладач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Сальтевська Тетяна Вікторівна – студентка 5-го курсу природничого факультету спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Селютіна Софія Ігорівна – студентка 33 групи спеціальності «Здоров'я людини» ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Сергенюк Іванна Віталіївна – студентка 33 групи спеціальності «Здоров'я людини» ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Серпутько Ганна Петрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри офтальмопедагогіки та офтальмопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Синьов Віктор Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, дійний член НАПН України, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Сінопальнікова Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Сиромятнікова Людмила Арнольдівна – вчитель комунального закладу «Спеціальний навчально-виховний комплекс I-II ступенів № 2» Харківської обласної ради, студентка 5-го курсу природничого факультету спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Суховієнко Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, логопед Консультативно-лікувального центру патології мовлення Київського міського психоневрологічного диспансеру № 5

Сучкова Катерина Анатоліївна – магістр I року навчання ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Терещук Іванна Олександрівна – вчитель початкових класів Зеленогайської ЗОШ I-III ступенів Харківської районної ради Харківської області

Ткаченко Наталія Володимирівна – вчитель-логопед Зеленогайської загальноосвітньої школи I-III ступенів Харківської районної ради Харківської області

Туренко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Халимендик Карина Олександрівна – студентка V курсу 52 групи природничого факультету спеціальності «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Халімовська Марина Миколаївна – асистент вчителя КЗ «Слатинський ліцей»

Черняк Дар'я Костянтинівна – студентка 5-го курсу природничого факультету спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Чуркіна Катерина Костянтинівна – магістр 1 року ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Швачка Ангеліна Олегівна – студентка 13 групи спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Шевченко Ірина Дмитрівна – студентка I курсу природничого факультету (спеціальна освіта) ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Шевченко Юлія Дмитрівна – студентка IV курсу українського мовно-літературного факультету ім. Г. Ф. Квітки-Основ'яненка (українознавство) ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Шульга Влада Володимирівна – вчитель-логопед Малинівського закладу дошкільної освіти (ясла-садок)

Щербінін Владислав Олегович – студент 1 курсу спеціальності 016 «Спеціальна освіта» ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Ярошенко Анна Віталіївна – студентка третього курсу факультету дошкільної освіти ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Наукове видання

**«СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ
ІНКЛЮЗИВНОГО ТА ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ
НА ХАРКІВЩИНІ В СВІТЛІ НОВОГО
ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ОСВІТУ»
(31 жовтня 2018 р.)**

Збірник матеріалів
регіонального круглого столу

Відповідальність за дотримання вимог академічної
добросовісності несуть автори

Підписано до друку 26.11.2019 Формат 60х84 1/16. Папір офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Друк – цифровий. Ум. друк. арк. 12,38.
Обл.-вид.арк. 12,75 Зам. № 520. Наклад 300 прим. Ціна договірна.

Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди.
Україна, 61002, м. Харків, вул. Алчевських, 29.

Видавництво «Мітра»
Свідоцтво про державну реєстрацію: Серія ДК №1635
від 25.12.03. Ліцензія №1413900866
т.: +380675765437, e-mail: mitra_izdat@meta.ua
