ВІННИЦЬКИЙ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ВІДКРИТОГО МІЖНАРОДНОГО УНІВЕРСИТЕТУ РОЗВИТКУ
ЛЮДИНИ "УКРАЇНА"

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Вінниця
ТОВ «Нілан-ЛТД»
2015

УДК 378.147–056.26
ББК 74.580.4(4УКР)
І-65

І-65 Інклюзивне навчання осіб з інвалідністю у системі вищої освіти України: колективна монографія. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 138 с.

ISBN 978-617-7212-91-0

УДК 378.147–056.26
ББК 74.580.4(4УКР)

Підписано до друку 07.04.2015
Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 8,62. Обл.-вид. арк. 8,02.
Наклад 100 прим. Зам. № 7509.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.

Видавець ТОВ «Нілан-ЛТД»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 4299 від 11.04.2012 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 603-000, 69-67-69.
e-mail: info@tvoru.com.ua
http://www.tvoru.com.ua

ISBN 978-617-7212-91-0

© Вінницький соціально-економічний інститут Відкритого міжнародного університету розвитку людини "УКРАЇНА", 2015

ЗМІСТ

Вступ…….. 5

РОЗДІЛ І. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Підходи до визначення основних понять інклюзивної освітньої парадигми…….…... 10

1.2. Доступ до освіти осіб з інвалідністю та перспективи реалізації міжнародно-правових норм у сфері інклюзивного навчання в Україні……. 20

1.3. Загальноєвропейські правові основи інклюзивного навчання…..…….. 25

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

2.1. Формування ідентичності дитини з інвалідністю. психодинамічний підхід……. 31

2.2. Соціально-педагогічна діяльність з розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з інвалідністю в умовах інтегрованого освітнього середовища…….. 37

2.3. Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з інвалідністю до інклюзивного навчання……..…….. 46

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1. Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальномузакладі в умовах інклюзивного навчання…….. 54

3.2. Особливості впровадження інноваційних форм інклюзивного навчання у фахову підготовку……. 60

3.3. Використання комплексу фізичних вправ у

практичній роботі з молоддю з обмеженими фізичними можливостями……..... 70
3.4. Комунікативні аспекти навчального процесу в умовах інклюзивного освітнього простору…… 78
3.5. Теоретико-методологічні аспекти викладання дисциплін у студентів з порушенням слуху……... 84
3.6. Система педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушенням слуху…….…..……. 91
3.7. Проблема білінгвізму студентів з порушенням слуху як частина процесу їхньої соціальної адаптації.. 98
3.8. Досвід білінгвального навчання студентів з порушенням слуху у Вінницькому інституті Університету «Україна»…… 103
3.9. Особливості викладання курсу історії України студентам з порушенням слуху…… 107
Висновки……. 114
Авторський колектив…… 124
Список джерел……... 127

ВСТУП

Інтеграція України до міжнародного співтовариства та долучення до європейських міжнародних стандартів актуалізує питання про критичний перегляд якості та особливостей взаємовідносин, що склалися в українському суспільстві між нормативними та ненормативними категоріями населення. Насамперед це стосується сфери соціалізації особистості через освіту, у тому числі шляхом реалізації права на вищу освіту. Сате тому питання участі у вирішенні соціальних проблем регіону на сьогодні є ключовим у діяльності будь-якої освітньої установи, а особливо вищого навчального закладу.

У монографії зібрано матеріали роботи І Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми надання вищої освіти особам з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору» (4-6 листопада 2014 року, м. Вінниця) та круглого столу «Інклюзивне навчання в умовах реформування системи вищої освіти» (4 грудня 2014 р., м. Вінниця). Дослідження репрезентує результати наукової роботи та практичні напрацювання провідних фахівців з інклюзивної освіти та корекційної педагогіки Вінницького інституту Університету «Україна», Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Барського гуманітарно-пегогічного коледжу імені Михайла Грушевського, низки громадських організацій Вінниччини та Хмельниччини, що опікуються питаннями неповносправності.

Ініціатором інтеграції напрацювань різних наукових шкіл виступив Вінницький інститут Університету «Україна» як один із небагатьох у регіоні вищих навчальних закладів, що опікуються проблемами упровадження інклюзивного навчання у вищу освіту.

Вінницький соціально-економічний інститут бере активну участь у формуванні принципів інклюзивного навчання, опираючись на власну практичну діяльність: близько 10 % студентів інституту становлять особи з інвалідністю. Наукові дослідження викладачів інституту інтегровано у розробку теми науково-дослідної роботи, зареєстрованої в УкрІНТЕІ «Методологія інклюзивного навчання осіб з інвалідністю в умовах вищого навчального закладу» (0114U001028, керівник – Давиденко Г.В., к.ф.н., доцент, директор інституту).

Для спеціального супроводу навчання студентів з особливими потребами в інституті створено сектор інклюзивної освіти відділу науки, міжнародної діяльності та інклюзивної освіти, до складу якого входять вчитель-жждефектолог, фахівець з інклюзивної освіти, 5 перекладачів-дактилологів.

Усі інтегровані групи зі студентами з порушенням слуху забезпечені проекторами та відповідною комп'ютерною технікою, усі навчальні заняття та позанавчальна діяльність студентів супроводжується синхронним перекладом на жестову мову. До штату інституту входять 5 кваліфікованих сурдологів, які мають відповідну освіту та досвід роботи зі студентами з порушенням слуху.

Запроваджено сучасні методики психологічної, соціальної та фізичної реабілітації студентів з інвалідністю, зокрема: психологічне тестування, професійна орієнтація, психокорекція, індивідуальне та групове консультування, групові тренінги і психотерапія, фестивалі та конкурси наукових і творчих робіт тощо.

Для забезпечення інформаційної безбар'єрності навчального процесу та соціального життя студентів функціонують 5 комп'ютерних кабінетів. У бібліотеці, читальній залі, на кожному поверсі інституту в рекреаціях

облаштовуються комп'ютерні інформаційні куточки. Біля відділу науки і міжнародних зв'язків та навчально-виховного і методичного відділу є інформаційні стенди, на яких систематично оновлюється корисна та необхідна інформація для усіх студентів інституту. У мережі Інтернет створено web-сайт інституту, де кожний підрозділ висвітлює соціальне життя інституту, намічені плани та шляхи їх виконання. Систематично в інституті проходять тематичні семінари, конференції, зустрічі, круглі столи тощо, на яких студенти інституту отримують безбар'єрну інформацію про навчальний процес та новини соціального життя.

В інституті функціонує кабінет вчителя-дефектолога для розвитку та корекції порушень слухової та мовленнєвої функції, когнітивних процесів, збагачення словника, розвитку зв'язного мовлення, а також формування навчальних знань, умінь і навичок студентів з порушенням слуху. Це спеціально обладнаний кабінет для проведення діагностичної, корекційно-розвивальної та консультативної роботи фахівця.

Також обладнано кабінет масажу. Студенти у рамках навчальної практики щороку надають сеанси безкоштовного гігієнічного масажу студентам, працівникам інституту та усім охочим, удосконалюючи відповідні навички та здобуваючи перший досвід професійної діяльності.

У січні 2014 року у рамках реалізації грантового проекту Університету «Україна» 41 студент з порушенням слуху отримав безкоштовно якісні швейцарські слухові апарати. За допомогою ресурсного центру «Вабос» усі слухові апарати було введено в експлуатацію та налаштовано відповідно до індивідуальних потреб кожного студента.

У Вінницькому інституті успішно впроваджуються спеціальні інформаційні та навчальні технології. Викладачі інституту розробили в інтегрованих групах методичні рекомендації, які підвищують виявлення індивідуальних особливостей студентів з інвалідністю, розвивають їх інтелектуальні здібності.

Для усіх студентів університету викладається навчальний курс «Інвалідність та суспільство». Цьогоріч нашим студентам цей курс читає професор Лаял Кауфман – доктор філософії, фахівець з інклюзивного навчання нечуючих студентів (Канзас, США), який працює у нашому інституті за програмою академічних обмінів Fulbright. Професор Кауфман навчає наших нечуючих студентів англійській жестовій мові, а аткож викладає низку спеціальних курсів.

Інститут надає можливу методичну підтримку та допомогу викладачам, які працюють із людьми з особливим потребами. Для педагогів, що викладають в інтегрованих групах, діє науково-методичний семінар з питань інклюзивної освіти та методичний семінар з вивчення жестової мови. Для перекладачів-дактилологів, студентів з порушенням слуху та їхніх батьків також проводиться методичний семінар «Удосконалення жестового супроводу навчальних дисциплін у групах студентів з порушенням слуху», що має на меті підвищити рівень володіння жестовою мовою та оптимізувати викладання дисциплін студентам з порушенням слуху.

Щорічно інститут є організатором або співорганізатором низки заходів, покликаних реалізувати право людей з особливими освітніми потребами на вищу освіту та забезпечити її доступність для кожного. Ефективна боротьба із дискримінацією осіб з інвалідністю і забезпечення їм безперешкодного доступу до усіх ланок освіти, викорінення із суспільної практики негативних

проявів байдужого і агресивного ставлення до різних фізіологічних та психічних вад, пропагування цінностей громадянського суспільства неможливо без об'єднання зусиль.

Університет «Україна» закликає освітянську спільноту Вінниччини долучитися до спільної праці із упровадження інклюзії в освітній процес упродовж усього життя на усіх ланках освіти і запрошує виші, коледжі, школи та громадські організації регіону до співпраці.

Директор інституту,
кандидат філологічних наук,
доцент Ганна Давиденко

РОЗДІЛ 1. ЗАСАДНИЧІ ПРИНЦИПИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Підходи до визначення основних понять інклюзивної освітньої парадигми

На сучасному етапі розвитку міжнародних стандартів у галузі прав людини основною ідеєю є участь кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Вимоги, які висуває сучасне суспільство до якісної освіти, передбачають задоволення особливих освітніх потреб кожного індивіда, в тому числі й для осіб з обмеженими можливостями, без відриву такої особи від звичного соціального оточення, сім'ї, друзів.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з обмеженими функціональними можливостями стали наріжним комнем інклюзивної освіти – освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права дітей навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-реабілітаційною підтримкою.

Аналіз праць сучасних науковців свідчить про значний інтерес дослідників до заявленої тематики. Учені аналізували різні аспекти забезпечення інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище: соціальний, психолого-педагогічний супровід та допомога таким особам у процесі освіти (І. Звєрєва, Ю. Богінська, Н. Головко, І. Іванова, Є. Казакова, О. Купрєєва, Л. Шіпіцина, І. Лошакова, М. Тавакалова, І. Цимбалюк та ін.); соціальна реабілітація як складова процесу інтеграції (М. Чайковський, Н. Морова); особливості взаємовідносин між здоровими учнями й учнями з обмеженими функціональними можливостями,

соціально-психологічні аспекти інтеграції (Т. Добровольська, Н. Шабаліна, Т. Комар та ін.); соціально-педагогічна робота з дітьми та учнівською молоддю (О. Безпалько, І. Звєрєва, А. Капська, Г. Лактіонова); їх соціалізації (І. Рогальська, С. Савченко); змісту і напрямів соціальної роботи (В. Бех, І. Лернер, М. Лукашевич, І. Мигович, О. Песоцька, В. Поліщук, Т. Семигіна); методики роботи з різними категоріями населення і в різних соціумах (О. Вакуленко, О. Карпухін, Н. Комарова, І. Трубавіна); інтеграції осіб з порушенням здоров'я у суспільство у медико-соціальному (І. Каткова, В. Кузнєцов, С. Саричева, О. Чабан, Т. Ярая) і соціально-психологічному (О. Асмолов, І. Расюк, М. Семаго, О. Усанова) аспектах; характеристиці технологій соціально-педагогічної роботи (Ю. Богінська, Р. Вайнола, Л. Завадська, Н. Заверико та ін.); вивчення специфіки процесу навчання студентів з особливими потребами (Ю. Тулашвілі, В. Засенко, І. Іванова, К. Кольченко, П. Таланчук).

Однак, незважаючи на велику кількість наукових праць у царині інклюзивної освіти, окремої уваги й досі потребує питання визначення основних понять сучасної інклюзивної освітньої парадигми.

В науковому дискурсі поруч з терміном «інклюзія» вживаються поняття «інтеграція», «абілітація», «адаптація» й поняття «сегрегації» та «ексклюзії» як комплементарні антоніми. Важливими поняттями при впровадженні інклюзії в соціальну й освітню сфери є імплементація та типи інклюзії.

Після становлення демократичного устрою у більшості західних країн в царині соціології відбулася зміна ключових парадигм. Так, у 80-ті рр. XX століття у французькій соціології, ідеї які поширилися в інших країнах Європи, запровадилися антитетичні поняття

«ексклюзія» й «інклюзія», які замінили застарілі поняття «бідність», «виключення з суспільства» та «достаток», «соціальна включеність» відповідно.

Європейський Союз почав розробку нових концепцій (ексклюзія – інклюзія) як підґрунтя для боротьби із соціальними проблемами, хворобами та бідністю. На відміну від попередніх спрощених понять «бідність», «виключеність» та «достаток», «соціальна включеність», нові поняття зорієнтовані на більш широке коло проблем і є багатовимірними, оскільки включають не тільки життєві потреби конкретних прошарків суспільства, а й філософську, соціальну й політичну позицію груп населення й влади відносно них.

На думку І.Р. Россіхіної, головною проблемою педагогічного та соціологічного дискурсів з питань інклюзії є нерозрізнення або суміщення понять, пов'язаних, по-перше, з використанням поняття інклюзії у метамовах різних наук та соціологічної практики, по-друге, з тим, що поняття інклюзії часто зводиться до освітніх проблем дітей-інвалідів [Россихина, 2010].

Насправді цей термін є ключовим для нової соціальної й освітньої політики, яка передбачає реформацію суспільства, де б усіляко підтримувалося різноманіття (фізичне, культурне, расове тощо) учасників соціальних відносин й освітнього процесу в тому числі [Россихина, 2010, с. 18]. Інклюзивна освіта є початковим етапом більш широких форм інтеграції населення з різними фізичними, фінансовими та соціальними можливостями в повноцінне життя: «Мета інклюзивної освіти полягає в ліквідації соціальної ізоляції, яка є наслідком негативного ставлення, до різноманіття з точки зору раси, соціального становища, етнічного походження, релігії, статі й здібностей. Відправною точкою цього поняття є переконання, що освіта - одне з основоположних

прав людини й основа для більш справедливого суспільства [Россихина, 2010, с. 19].

Важливим питанням є співвідношення понять інклюзія й інтеграція, які часто використовуються в науковому й практичному дискурсі як синоніми або протилежні категорії. За визначенням соціальної інклюзії у В. Ярської, цей термін є поняттям демократичного суспільства, в якому відбувається включення індивіда або групи індивідів в широке суспільство з метою залучення до культурного процесу або його окремих акцій [Ярская, 2008, с. 11]. Натомість найповнішим визначенням інтеграції є дефініція штутгартських спеціалістів Г. Ендрувайта та Г. Троммсдорфа, які, опраються на структурно-функціональну концепцію Т. Парсона [Endrmveit G., Trommsdorf G., 1989]. Філософське поняття інтеграції в Т. Парсона має два визначення: а) процес адаптації системи до навколишнього середовища; б) врівноваження системою складових елементів. Так, німецькі науковці акцентують увагу на соціологічному змісті поняття інтеграція, згідно з яким, це - включення нових елементів у систему, після чого вони набувають властивостей цієї системи і вже не відрізняються від інших [Endrmveit G., Trommsdorf G., 1989, с. 307].

Отже, термінологічно поняття «інклюзія» є більш вузьким й одностороннім процесом із семантичним відтінком «чужий», тоді як інтеграція – двосторонній процес у діаді «елемент – система», а тому більш природній. І. Р. Россіхіна з цього приводу підкреслює, що інклюзія – процес, що відбувається з індивідами або соціальними групами, а інтеграція відбувається в самому суспільстві: «Інтеграція може бути наслідком інклюзії, але не навпаки. І це означає, що соціальна інклюзія є підрядним і відносно соціальної інтеграції і більш вузьким поняттям» [Россихина, 2010, с. 64].

Термін «соціальна ексклюзія» як протилежний і водночас комплементарний до поняття «інклюзія» набув поширення в політичному й науковому середовищі Великобританії. Він являє собою концепцію соціального виключення певних верств населення. О.А Літвінова, узагальнюючи погляди Е. Гідденса, вказує, що ексклюзія є механізмом відділення груп від загального соціального потоку, яка загрожує соціальній солідарності й простягається в діапазоні ієрархій від вершини («елітне добровільне самовідгородження») до основи – культурне й структурне виключення нижніх прошарків населення [Литвинова, 2007, с. 84].

З терміном «соціальна ексклюзія» пов'язане поняття «сегрегації» (протилежне – «десегрегація»). Згідно із положеннями Саламанської декларації, сегрегація – результат відмінностей між людьми в індивідуальних можливостях, тендерних, расових, культурних, релігійних відмінностях, що не дозволяє бути повноцінно включеним в соціальні групи, в тому числі й під час освітнього процесу [Саламанская декларация, 1994].

Науковці, опираючись на узагальнення Н. Лумана, вказують, що інклюзія й ексклюзія є формами інтеграції в сучасному суспільстві: «Найгірший з можливих сценаріїв» в тому, що суспільство наступного століття прийме мата код включення\виключення. А це означало б, що деякі люди будуть особистостями, а інші – тільки індивідами; що деякі будуть включені у функціональні системи, а інші виключені з них, залишаючись істотами, які намагаються дожити до завтра. Що турбота і знехтування опиняться по різні боки кордону, що тісний зв'язок виключення і вільний зв'язок включення розмежують рок і удачу, що завершаться дві форми інтеграції: негативна інтеграція виключення й позитивна включення» [Литвинова, 2007, с. 84; Россихина, 2010, с. 25].

Суміжними поняттями інклюзії, як зазначають М.Н. Малофеєв, Р.П. Дименштейн та Л.М. Шипіцина, є абілітація та адаптація як проміжні і процеси власне інтеграції неповносправної людини в суспільство [Дименштейн Р.П., 2004; Малофеев Н.Н., 2003; Шипицына Л.М., 1998]. На відміну від реабілітації, абілітація – це створення нових можливостей в суспільстві, які б дали можливість реалізуватися особистості, остання ж в результаті направленої педагогіки має набути тих властивостей і функцій, які властиві здоровій людині природно.

Адаптація та адаптивна система навчання як поняття, суміжні з інклюзією, були започатковані в працях А. Дістервега та Я. А. Коменського як педагогічна реалізація людської природо доцільності [Дистервег, 1956]. Вони розроблені в контексті даної проблеми російськими науковцями О.А. Тихоновою, А.С. Границькою, Е.А. Ямбургом та іншими й розглядаються як активна взаємодія дитини із середовищем, в результаті чого вона максимально досягає своєї самоідентичності, а середовище препаровується під знання, уміння й навички учня [Границкая, 1991; Тихонова, 2004; Ямбург, 2004]. Інтеграція є кінцевим етапом процесів абілітації й адаптації, коли людина й суспільство взаємоадаптовуються один до одного, при чому суспільство забезпечує всі необхідні умови, а індивід – повністю реалізовує свій інтелектуальний та емоційний потенціал.

Інше ключове питання, пов’язане з впровадженням інклюзії є імплементація та її механізми. Основне протиріччя полягає у визначенні механізмів впровадження інклюзивного навчання й інтегрованої соціалізації неповноцінних громадян, які мають синергетично

включати освітні реформи, правове забезпечення й політику урядів держав.

Прикладом вирішення такої проблеми може слугувати дискусія урядовців та теоретиків освітньої галузі у Великобританії як країні, що стоїть в авангарді реформ в галузі інклюзії.

Вивчення зазначених принципів дозволяє констатувати, що уряд Великобританії «вбачає проблеми інклюзивної освіти здебільшого у специфіці функціонування школи. Відповідно, відповідальність за вирішення негараздів покладена на вчителів» [DfES]. Педагоги відмічають, що такий підхід є дещо спрощеним: «Низка перешкод до ефективного впровадження інклюзії на практиці стосуються як діяльності уряду та місцевої влади, так і роботи шкіл» [Hodkinson, 2010, с. 20].

Діяльність уряду в імплементації інклюзії в англійську систему освіти є політичним процесом: «Британський уряд продемонстрував що питання інклюзії є політичним питанням» [Booth, 2000]. Інше джерело вказує, що «на певному рівні це стало ключовим компонентом урядового планування» [Corbett, 2001].

У період з 2000 по 2013 рік уряд Великої Британії розвиває політику імплементації інклюзії «зверху-вниз» (a top-down implementation basis) [Coles, Hancock, 2002]. Такий підхід і обумовив більшість бар'єрів, які перешкоджають окремим дітям з особливими потребами здобувати освіту у загальноосвітніх школах. Уряд Лейбористів на початку XXI століття розглядав інклюзію як «забезпечення ситуації, за якої освітні умови пропонували б можливість дітям розкрити їхній потенціал повною мірою» [Hodkinson, 2010, с.21].

Однак на практиці урядова ініціатива інклюзії усіх дітей у загальноосвітню систему залишилась нереалізованою. Про це свідчать, зокрема, слова Міністра

Освіти Д. Бланкета стосовно оцінки Національного навчального плану 2000 року: «... освіта дітей з особливими потребами ... є життєво-необхідною у створенні повноцінного інклюзивного суспільства ... Ми зобов'язані її надати усім дітям ... розвинути увесь їхній потенціал і створити умови для їхньої активної громадської позиції та економічноговнеску з їхнього боку» [Blunkett 2003].

Як бачимо, Девід Бланкет розглядає інклюзію у розрізі економічного зиску. Інклюзія за такого підходу передбачає «рівні можливості для усіх» (a route to equality of opportunity for all) шляхом підтримки «продуктивної економіки та збалансованого розвитку» (a productive economy and sustainable development) [DfEE].

Англійський педагог, фахівець у галузі інклюзії А. Ходкінсон вважає таке тлумачення інклюзії цинічним: «Освітня політика за цього підходу не переймається особистісним потенціалом, а основана на функціональній мотивації» [Hodkinson, c.22].

Дослідження зазначеної проблематики дозволяє констатувати, що другою перешкодою на шляху до успішної імплементації інклюзії є навчальний план та підходи у навчанні, які пропагуються урядом у межах британської системи освіти. Шляхом впровадження особистісного підходу в освіті уряд намагався запровадити інклюзивну складову. Тим не менш, такий підхід не узгоджується з іншими підходами, такими як, наприклад, вибіркова освіта (selective education), що була проголошена в урядовому інформаційному документі [DfES], або ж Національним навчальним планом чи стратегічними напрямки в британській освіті, які, передусім, спрямовані на навчання писемності та вмінню рахувати [Judge, 2003].

Британські педагоги переконані, що замість того, щоб сприяти впровадженню інклюзії, виконавча влада

робить усе можливе аби переконати суспільство, що навчальні заклади у Великій Британії не спроможні на практиці втілити у життя основні принципи інклюзії. Національний навчальний план та Стратегії є «гамівними сорочками», які лише стримують імплементацію інклюзії [Clough, Garner, 2003].

Бувший Міністр освіти Великобританії у свій час заявив, що «... ми повинні зробити набагато більше, аби допомогти дітям з особливими освітніми потребами досягти максимальних успіхів. Зокрема, ми зобов'язані допомагати у вирішенні усіх труднощів, що виникають у школах» [Clarke, 2004].

Дж. Аллан вважає, що цим висловлюванням уряд чітко визнав той факт, що «імплементація інклюзії покладається на плечі шкіл, шляхом запровадження системи звітності (a regime of accountability)» [Allan, с. 176-177].

Дослідники переконані, що ця система звітності повинна сприйматись як одна з найважливіших перешкод, що постали перед впровадженням інклюзивної освіти [Allan, 2003; Clough, Garner, 2003; Frederickson, Cline, 2002]. Репутація ж та фінансування британських шкіл залежить, передусім, від результатів навчання [Hanko, 2003].

На думку британських педагогів, саме тут полягає основна небезпека. Шляхом включення фактору інклюзії до академічної звітності шкіл, останні будуть робити усе можливе, аби не допустити навчання дітей, чиї низькі освітні успіхи та поведінка можуть знизити успішність [Frederickson, Cline, 2002]. Окрім того, експерти переконані, що діяльність уряду є недостатньою для успішного впровадження інклюзії.

З одного боку, «урядовці взяли на себе зобов'язання імплементації інклюзивної складової та збільшення

кількості дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах» [DfES]. З іншого – припинили «повну інклюзію» (full inclusion) [Frederickson, Cline, 2002]. Дж. Тод вважає, що британський уряд таким чином виступає за «вибіркову інклюзію» (inclusion by choice) [Tod , 2002].

Ідея «вибіркової інклюзії» домінує в дослідженнях тих англійських освітян, де доводиться, що існує певний відсоток дітей з особливими потребами, які не хочуть навчатись у загальноосвітніх школах [Norwich, Kelly, 2004, с. 46-48].

М. Варнок та Р. Байерс вважають, що вузьку спеціалізацію шкіл слід розглядати як «більш продуктивну та креативну інтерпретацію ідеалу інклюзивної освіти для усіх» (more productive and creative interpretation of the ideal of inclusive education for all) [Byers, 2005, с. 114-115].

Отже, наприкінці XX – на початку XXI столітті відбулася зміна ключових соціальних парадигм, що покликало до життя поняття «ексклюзія» й «інклюзія», які прийшли на зміну застарілим «бідність», «виключення з суспільства» та «достаток», «соціальна включеність» відповідно. Ключовими термінами педагогічного та соціологічного дискурсів є поняття інтеграції та інклюзії, які часто не розрізняються або суміщуються. Інклюзивна освіта - це початковий етап більш широких форм інтеграції населення з різними фізичними, фінансовими та соціальними можливостями. Поняття інклюзія й інтеграція співвідносяться як часткове й загальне. Соціальна ексклюзія – тип соціальної політики, яка є компонентом застарілої парадигми й передбачає особливий статус неповносправних людей, що призводить до сегрегації - соціальних відмінностей між людьми з різними індивідуальними можливостями, гендерною, расовою, культурною або іншою специфікою. Інклюзія й ексклюзія є формами різних концепцій інтеграції за принципом

включення\виключення. Поняття абілітація та адаптація є проміжними процеси власне інтеграції. Так, абілітація – це процес створення можливостей в суспільстві для реалізації особистості, тоді як адаптація є активною взаємодією людини із середовищем, внаслідок чого і людина, і середовище досягають рівноваги й самоідентичності. Поняття імплементації об'єднує механізми впровадження освітніх та соціальних реформ, правове забезпечення й політику урядів. Важливим дестабілізуючим фактором виступають перешкоди на шляху до імплементації. Наприклад, у Великобританії імплементація інклюзії відбувається за принципом «зверху-вниз», що призводить до низки протиріч: невідповідність інклюзії навчального плану, блокування реальних кроків з боку виконавчої влади, здійснення імплементації інклюзії зусиллями шкіл, поширення «вибіркової інклюзії».

1.2. Загальноєвропейські правові основи інклюзивної освіти

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Базовим принципом освіти є її широка доступність. Сьогодні принцип доступності освіти дорівняно до одного із основних прав людини.

Принципи доступності та задоволення особливих освітніх потреб осіб з обмеженими функціональними можливостями стали наріжним каменем інклюзивної освіти – освітньої системи, що базується на принципі забезпечення основного права людини навчатися в освітньому закладі за місцем проживання із відповідним психолого-педагогічним супроводом та корекційно-

реабілітаційною підтримкою.

Фундаментальну основу філософських та педагогічних проблем інклюзивної освіти заклали дослідження С. Миронової, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, Ю. Найди, Т. Сак, О. Таранченко, М. Томчука, Дж.-Р. Кіма, А. Де Боера, В. Кагрейна, М. Шмідта, Т. Брендона, Дж. Чарльтона, Е.-Х. Маттсона, А. Хансен та ін.

Сучасна світова політика щодо проблем інвалідності базується на правах людини й досягненні партнерства між різними суспільно-політичними силами. Оскільки, за законом, будь-яка людина має право на визначення та реалізацію своїх соціальних прав, то вказана галузь світової політики спрямована на те, щоб усі люди з обмеженими можливостями мали рівні права на незалежну й повноцінну участь у житті суспільства, зокрема й в освіті. Як зазначає М. Модине, «Це політика партнерства між урядом, соціальними партнерами та громадянським суспільством, включаючи людей з обмеженими можливостями» [Модине, 2003, с. 19].

Науковці, починаючи з кінця 1980-х років, активно досліджують проблеми здобуття вищої освіти людьми з особливими потребами. Основою динамічних змін у цій сфері стала позиція суспільства стосовно людей з особливими потребами й низка правових реформ, що відбулися в новітній час.

Упродовж останніх десятиліть у світі відбуваються глибокі культурно-політичні перетворення. Це стосується культури Прав людини, яка зародилася наприкінці Другої світової війни і знайшла висвітлення в Універсальній Декларації Прав Людини, прийнятою Організацією об'єднаних націй у 1948 році. Вона стала новою прогресивною парадигмою, на якій будуються взаємини людей. Особлива увага до процесів глобалізації світу та

ринку комунікацій створила необхідність гарантії забезпечення дотримання усіх прав людей та умов розвитку, визначених Економічною та Соціальною Радою ООН. Наступним етапом було прийняття в 1959 році Декларації прав дитини, в 1989 році – одноголосне прийняття Генеральною Асамблеєю ООН Конвенції про права дитини, а в 1990 році – Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту й розвитку дітей.

Загалом правову хронологію впровадження інклюзивної освіти в Європі та світі можна представити списком юридичних документів, прийнятих у другій половині XX століття:

1948 р. Загальна декларація прав людини;

1960 р. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти;

1965 р. Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації;

1979 р. Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок;

1989 р. Конвенція про корінні народи, що ведуть племінний спосіб життя в незалежних країнах;

1989 р. Конвенція про права дитини;

1990 р. Міжнародна конвенція про охорону прав всіх трудящих-мігрантів і членів їх сімей;

1999 р. Конвенція про заборону та негайні заходи щодо викорінення найгірших форм дитячої праці;

2005 р. Конвенція про охорону та заохочення розмаїття форм культурного самовираження;

2006 р. Конвенція про права інвалідів;

2007 р. Декларація Організації Об'єднаних Націй про права корінних народів.

У межах цих глибоких трансформацій щодо дотримання Прав Людини, які поставили у центр уваги права заздалегідь виключених категорій населення, таких

як, наприклад, жінки, діти, мігранти, люди різних етносів та рас, глобальний рух осіб з особливими потребами зміг висвітлити порушення їхніх прав людини та фундаментальних свобод для того, щоб отримати схвалення та впровадити в дію Конвенції ООН про Права осіб з особливими потребами [Колупаєва, 2009].

Конвенція ООН визнала новий культурний підхід до аналізу умов життя осіб з фізичними недоліками. Він вже не базувався на медичній моделі, яка розглядала осіб з особливими потребами як хворих та фізично або розумово неповноцінних, чий соціальний захист і турбота здійснювались радше на соціальній моделі нездатності. Нове бачення засноване на правах людини. Соціальна модель, розглядаючи людські відмінності у термінах раси, роду, гендеру, сексуальної орієнтації, культури, мови і фізичних, психологічних та соціальних умов, демонструє, що умови недієздатності не походять від суб'єктивних якостей осіб, але, швидше, від взаємовідношення між характеристиками осіб і модальністю, через яку суспільство організовує доступ і використання товарів і послуг.

Ці процеси пов'язані з явищем інтеграції, яке охопило у 2-й половині ХХ ст. різні сфери суспільства у Європі та світі. Інтеграція в широкому розумінні включає й інклюзію як вияв гуманістичної концепції щодо дітей з обмеженими можливостями. З антидискримінаційної позиції розглядаються і спеціальні школи, і школи-інтернати. Вони визнаються сегрегаційними, а відділення дітей-інвалідів від загальної школи – дискримінацією. Безпосередньо в освітньому процесі ці постулати виявилися у визнанні всіх дітей, в тому числі й зі складними дефектами, важкою розумовою відсталістю, такими, що піддаються навчанню, а також у праві вибору закладу батьками (законними представниками).

Так, у 2006 році прийнято Конвенцію ООН «Про права інвалідів», у якій уперше офіційно проголошено право людей з особливими потребами на інклюзивну вишу освіту.

Мальтійська декларація, яка була прийнята на Конференції по доступу до соціальних прав у 2002 році, містить заклик до урядів і провідних сил суспільства розвивати та зміцнювати політику, яка сприяє доступу до соціальних прав.

Соціальні права – це одна з основних концепцій, на яких у XX столітті була побудована нова Європа. Проте й досі окремі з прав, визначених Європейською конвенцією та Європейською соціальною хартією, у тому числі право на освіту, залишаються все ще недоступними для багатьох людей з обмеженими можливостями.

Комітетом Міністрів Ради Європи у 2003 році було задекларовано, що «основною метою на наступне десятиліття є покращення якості життя людей із обмеженими можливостями та їхніх сімей, при цьому особливе значення повинно надаватись їхній інтеграції та повноправній участі у суспільному житті» [Малагская декларация, 2003].

Проте на практиці реалізації міжнародних декларацій заважають багаточисельні перешкоди. В окремих ситуаціях «більшість людей з обмеженими можливостями не знають власних прав. Ні органи державної влади, ні навчальні заклади не роблять нічого для інформування людей з обмеженими можливостями про їхні права» [Модине, 2003, с. 73].

Окрім того, «у силу різних причин (незахищеність, сором, страх перед надмірними витратами и тому подібне) сім'ї з недієздатними членами тримають останніх вдома, приховуючи їх від інших людей. Така поведінка призводить до того, що члени родин власноруч створюють

умови, за яких люди з обмеженими можливостями почувають себе винними, тягарем або джерелом сорому для своїх сімей. Вони надають перевагу залишатися вдома, ніж спробувати скористатися своїми правами» [Модине, 2003, с. 73].

Отже, за останні десятиліття у світі відбулися культурно-політичні перетворення, початком яких є нова модель прав людини, яка виникла після прийнятої Організацією об'єднаних націй у 1948 році Універсальної Декларації Прав Людини. У зв'язку з процесами глобалізації та інтеграції виникла нова, соціальна модель неповносправності, реалізація якої вилилася у прийняття низки законів і декларацій, розробка й впровадження яких триває дотепер. Головними проблемами, що перешкоджають утіленню цієї нової моделі на соціальному й освітньому рівнях, є людський фактор (незнання своїх прав, почуття провини, сімейна ізольованість тощо).

1.2 Доступ до освіти осіб з інвалідністю та перспективи реалізації міжнародно-правових норм у сфері інклюзивного навчання в Україні

Процес навчання людей з інвалідністю тісно пов'язаний із правовою регламентацією цієї проблеми. Ратифікація міжнародних документів у цій царині та прийняття низки вітчизняних нормативно-правових актів є закономірним результатом євроінтеграційних прагнень нашої держави. Однак для досягнення пріоритетних цілей щодо рівних можливостей для освіти людей із інвалідністю необхідно запровадити комплекс заходів, що забезпечують їх повноцінну інклюзію у навчально-виховний процес.

За даними Національної доповіді Мінсоцполітики за 2013 рік «Про становище осіб з інвалідністю в Україні», чисельність осіб з інвалідністю у нашій державі становить 2’788’226 осіб або 6,1 % від загальної чисельності населення.

У статті 53 Конституції України закріплене право кожного на освіту. Гарантії права на освіту для усіх без винятку громадян України, у тому числі людей з інвалідністю, закріплені також у Законах України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про охорону дитинства».

Крім зазначених вище документів, право на освіту безпосередньо для людей з інвалідністю закріплено також у спеціальних законодавчих актах з питань соціального захисту та реабілітації інвалідів – Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» та «Про реабілітацію інвалідів в Україні». Отже, можна констатувати, що в Україні на законодавчому рівні визнане право інвалідів на освіту на основі рівності можливостей з іншими громадянами [Доповідь Мінсоцполітики, 2013, с. 4].

Особливо важливо, що в Україні діє Конвенція про права інвалідів, підписана 13.12.2006 року і ратифікована Законом України від 16 грудня 2009 року № 1767-VI (далі – Конвенція). Вона набула чинності для України 06.03.2010 року. Праву на освіту інвалідів присвячена стаття 24 Конвенції. Зокрема, у ній проголошено, що держави-учасниці зобов’язані забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя.

Забезпечення права на освіту людей з інвалідністю є однією із найболючіших проблем. В Україні набуло небезпечного поширення відсторонення осіб (і особливо дітей) з інвалідністю від сфери освіти. Згідно

правозахисних доповідей, розміщених Українською Гельсінською спілкою з прав людини, найчастіше громадяни стикаються з такими бар'єрами:

– неможливість оформлення дитини-інваліда у дитячий садочок, ясла, школу, де знаходяться здорові діти;

– проблеми з прийомом документів на вступ до ВНЗ (явні або приховані відмови через інвалідність);

– відсутність місць навчання жестовій мові;

– дискримінація в доступі до візуальної інформації;

– нерозвиненість мережі спеціальних шкіл і класів на селі;

– Брак фінансування інклюзивної освіти.

Також можна відзначити:

– принизливе ставлення до осіб з фізичними або розумовими вадами;

– архітектурну недоступність закладів освіти для МГН (маломобільних груп населення);

– відсутність політики створення робочих місць для вчителів-інвалідів;

– брак спеціалістів з навчання окремих напрямків.

Враховуючи світові тенденції розвитку освіти, в Україні все більшого поширення набуває спільна форма навчання й виховання дітей та молоді з особливостями розвитку та їх здоровими однолітками, що отримала назву інклюзивне навчання. Таке навчання відповідає потребам молоді з особливими потребами і сприяє гуманітарним, соціальним та економічним аспектам розвитку таких осіб. Необхідно зазначити, що інклюзивне навчання повною мірою не є альтернативою спеціальній освіті, проте воно значно розширює її можливості. Забезпечення рівних можливостей освіти людей із інвалідністю потребує комплексу заходів, що забезпечують їх повноцінну інклюзію у навчально-виховний процес, впровадження

нових освітніх методик, виконання норм вітчизняного законодавства та міжнародних договорів (конвенцій), щодо доступності освіти для всіх без винятку.

Щодо наукових досліджень і публікацій з проблем інтеграції людей із різним станом здоров‘я в освітнє середовище, підвищення якості й доступності інклюзивного навчання значний внесок зробили праці М.В. Ворона, Ю.М. Найди, А.А. Колупаєвої, В.О. Совенка. Щодо системного, комплексного дослідження проблеми інклюзивного навчання, то таких робіт недостатньо.

Інклюзія – це тривалий і складний процес. Проте, Україна є правовою, демократичною, соціальною державою, що активно гармонізує національне законодавство у цих надважливих з погляду прав і свобод людини і громадянина питаннях. В основі інклюзії лежить право людини на освіту, проголошене у Всесвітній декларації прав людини у 1948 році, де зазначається: «Кожен має право на освіту...освіта має бути спрямована на розвиток людської особистості та посилення поваги до прав людини та основних свобод» [Декларація, 1948].

Однаково важливими є положення «Конвенції про права дитини» [Декларація дитини, 1989], ратифікованої Україною у 1991 р., такі як право дитини не зазнавати дискримінації, зазначене у статті 2 та статті 23. Зокрема, у статті 23 цього міжнародного договору йдеться, що дитина з особливими освітніми потребами повинна мати: «доступ до освіти, виховання, медичного обслуговування, реабілітаційних послуг, професійної підготовки, максимально можливої соціальної інтеграції та індивідуального розвитку, включаючи його чи її культурний та духовний розвиток» [Декларація дитини, 1989]. У статті 29 «Цілі освіти» зазначається, що освіта дитини має бути спрямована на розвиток особи, талантів, розумових і фізичних здібностей дитини в найповнішому

обсязі, освіта повинна сприяти розвитку потенціалу дитини в усіх сферах [Декларація дитини, 1989]. Логічним наслідком цих міжнародно-правових норм є те, що всі діти мають право на освіту, яка не дискримінує їх у жодних сферах, таких як етнічні, релігійні, статеві, мовні відмінності, економічне становище, особливі потреби.

Інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я була представлена на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами «Доступ та якість», що проводилася за підтримки ЮНЕСКО в Саламанці (Іспанія) 7-10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти неповносправними викладено в Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами. Вони мали слугувати основою освітньої політики та практичної діяльності 92 -х держав-учасниць конференції [Колупаєва, 2012, с 21].

У березні 2010 р. Верховна Рада України ратифікувала Міжнародну Конвенцію про права інвалідів. Пункт 24 Конвенції повністю присвячений інклюзивній системі навчання. Держави, які підписали і ратифікували Конвенцію, беруть на себе обов'язок виконувати кожний пункт цього міжнародного документу. Підписавши і ратифікувавши Конвенцію про права інвалідів, Україна також взяла обов'язок виконувати всі вимоги документа.

Отже, кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не залежить від якості освіти здорових людей. Держава повинна забезпечити право такого вибору і постійно сприяти втіленню такого права в життя на підставі Конституції України, чинного українського законодавства та міжнародних договорів. Підхід, що базується на правах людини, має забезпечувати прогрес і, відповідно,

оцінювання індивідуального прогреса упродовж засвоєння навчальної програми [Софій, 2007, с. 98]. Слід зазначити, інклюзивна освіта, без сумніву, стане величезним кроком на шляху інтеграції людей з особливими потребами у здорове суспільство держави, де усі її громадяни мають однакові права, гарантовані Основним Законом України.

РОЗДІЛ ІІ. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ

2.1 Формування ідентичності дитини з інвалідністю: психодинамічний підхід

Проблема розвитку дитини з функціональними обмеженнями досліджується психологами, педагогами, лікарями (Е. Сеген, П. Трошин, М. Монтесорі, А. Адлер, Г Сухарєва, В. Лебединський, А. Семенович та ін.). Ми поділяємо думку вітчизняних і зарубіжних дослідників, згідно з якою фізичний дефект не тільки зумовлює функціональні обмеження можливостей взаємодії дитини із навколишнім середовищем та викликає погіршення соматичного стану, а й часто спричиняє виникнення порушень особистісного функціонування.

При дослідженні особистісних особливостей дітей і підлітків із руховими порушеннями внаслідок дитячого церебрального паралічу [Васерман, 1999, с. 4] діагностовано, зокрема, слабкість нервових процесів, емоційну нестійкість, імпульсивність. Незрілість емоційно-вольової сфери, наявність егоцентризму, навіюваності, зниження вольової активності осіб з обмеженими фізичними можливостями пов'язують із неправильним вихованням [Мамайчук, 2000].

На наш погляд, є необхідність ґрунтовнішого дослідження раннього досвіду дитини з функціональними обмеженнями.

До числа найважливіших факторів, що визначають життя і розвиток особистості, належать стосунки і взаємодія з іншими людьми. Найважливіші зв'язки реалізуються у взаємодії з обмеженим колом найбільш значущих для дитини осіб, які традиційно описуються в

психологічних дослідженнях, як значущі Інші (І.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровський, Г. Салліван).

Ідентичність визначається як динамічна система, що розвивається нелінійно і має складну ієрархічну структуру. Генезис, умови та особливості становлення і розвитку ідентичності розглядаються різними науковим підходами та концепціями. У нашому дослідженні ми опираємось на аналіз теорій психодинамічного підходу.

Аналіз становлення ідентичності передбачає врахування суперечностей і взаємодії різних інтрапсихічних сил, що, у кінцевому результаті, і визначають особливості психічного функціонування особистості на рівні складних поведінкових проявів та самоусвідомлень.

Складну координацію сукупності цілей, бажань, цінностей і намірів може виконувати лише цілісна і інтегрована структура «Я». Цілісне та реалістичне уявлення про себе становить основу для побудови гармонійного внутрішнього світу, що, в свою чергу, дає можливість приймати зовнішні події такими, якими вони є.

Е. Еріксон визначив ідентичність як внутрішню неперервність і тотожність особистості, виділивши наступні елементи ідентичності на рівні індивідуального досвіду: 1) відчуття ідентичності – це відчуття особистісної тотожності; 2) свідоме відчуття особистісної ідентичності ґрунтується на двох одночасних спостереженнях: сприйняття себе як тотожного, усвідомлення неперервності свого існування в часі і просторі, з одного боку, і сприйняття того факту, що інші визнають мою тотожність і неперервність – з іншого; 3) переживання ідентичності в процесі онтогенезу підсилюється [Эриксон, 1996].

До структури ідентичності входять: природні задатки, базові потреби, ефективні «психологічні захисти», успішні

сублімації, постійні ролі, «значущі ідентифікації», які відіграють визначальну роль в тому, які саме моральні цінності і норми поведінки формуються у дитини.

Основою для побудови відчуття ідентичності є цілісне та реалістичне уявлення про себе та об'єкт. Теорія об'єктних стосунків приділяє увагу не стільки бажанням, які не були задоволені в дитинстві, опису фаз розвитку, на яких відбулася фіксація, аналізу домінуючих захисних реакцій «Я», скільки на тому, які об'єкти були важливими в світі дитини, як вона їх переживала, як ці об'єкти та їх емоційні аспекти були інтерналізовані дитиною, і як їх інтерналізовані образи і уявлення про них продовжують існувати в позасвідомому протягом всього життя людини.

Психіка дитини розвивається ритмічно. Потяг до єднання з матір'ю змінюється прагненням роз'єднання. Ідентичність формується в процесі інтеграції та реінтеграції на інтрапсихічному рівні результатів розв'язання базових психосоціальних криз, кожна з яких відповідає певній віковій стадії розвитку особистості. Ідентичність структурується довкола перших сталих ментальних образів себе і світу на фазі сепарації-індивідуації. Сепарація відображає процес виходу із симбіотичної єдності з матір'ю, встановлюються межі «Я». Сепарація дає дитині можливість стати автономною і окреслити довкола себе власну особистісну територію. Це зумовлено розвитком фізичних можливостей дитини.

Приблизно в п'ятимісячному віці починається фаза власне сепарації-індивідуації. Першою субфазою цього процесу є диференціація, яка триває приблизно з п'ятого по десятий місяць життя дитини і пов'язана з появою відчуття тілесного відділення від матері. Усвідомлення фізичної роздільності викликає тривогу у дитини, і вона постійно намагається переконатись, що мама поруч. З десятого по чотирнадцятий місяць життя дитини триває

наступна субфаза – тренування, або практики, яка полягає в надбанні моторних навичок, що сприяє подальшому відділенню від матері. У цей період дитина починає ходити, вона відчуває себе всемогутньою, але дитина потребує присутності матері, як об'єкта, що забезпечує безпеку.

Для дитини з обмеженими фізичними можливостями важливо створити умови хоча б для мінімального, доступного з огляду на функціональні особливості, фізичного дистанціювання від матері. Разом з тим, коли йдеться про дитину з обмеженими фізичними можливостями, значення має не лише спроможність дитини до самостійної активності, а й переживання матері, її тривога та абсолютна опіка дитини, що унеможливлює будь-яку сепарацію та можливість побудови власного простору, формування власної ідентичності.

Субфаза відновлення зв'язків, чи повторного зближення триває з чотирнадцятого по двадцять четвертий місяць життя дитини, в цей період дитина починає краще усвідомлювати свою окремість від матері, і разом з цим розумінням в неї зникає відчуття власної всемогутності, що супроводжується відчуттям безсилля, беззахисності та страхом втрати любові. У цей період життя дитині важко усвідомити, що хороша і погана мама (та, яка робить щось таке, що суперечить бажанням дитини; наприклад, мама може робити болісні процедури) – це одна і та сама людина, тому вона розщеплює образ матері надвоє. Таким самим чином дитина розщеплює і свій образ на два – «Я-хороший» і «Я-поганий». На цій стадії важливо для дитини переживати у стосунках позитивний досвід. За такої умови система «Я-хороший»-«об`єкт-хороший» стає основою для побудови цілісного «Я», а система «Я-поганий»-«об`єкт-поганий» допомагає в здатності розрізняти «Я» від «Не-Я». Якщо в цей період у дитини мало позитивного досвіду для

того, щоб в подальшому інтегрувати образ себе та образ об'єкту в цілісні образи, то їй буде важко набути власної ідентичності, а розщеплення може залишитись як основний механізм психічного захисту.

Емоційно стабільне та цілісне сприйняття дитиною себе та об'єкту досягається під час останньої підфази процесу сепарації-індивідуації, яка припадає на другий-третій рік життя дитини і яку називають підфазою консолідації. Спочатку відбувається розділення часткових образів «Я-хороший» та «об`єкт-хороший», і, дещо пізніше, «Я-поганий» і «об`єкт-поганий». Далі з вже відділених часткових образів інтегрується цілісне «Я» та цілісний образ об`єкту як моделі оточуючого світу.

На піку подолання кризи сепарації, що приблизно припадає на другий рік життя, закладається статтєва ідентичність, яка інтегрує в собі всі попередні здобутки, «Я» стає основою для функціонування особистісних рис. Ідентичність можна вважати сформованою довкола ядерних особистісних рис із входженням дитини в латентну фазу. Нове випробовування для «Я» припадає на період пубертату. З одного боку, продовжується засвоєння зовнішнього світу з акцентом на стосунки з однолітками, з іншого, відбувається гормональна перебудова організму і випробування його нових властивостей.

На нашу точку зору, в контексті аналізу проблеми ідентичності варто також проаналізувати категорію «селф». Як зазначалося раніше, в перший рік життя дитина відчуває себе фрагментарно, на другому році життя через реакцію значущих Інших вона починає виробляти організоване ядерне відчуття себе. Значущі Інші, передусім мати, породжують це відчуття, виконуючи функції, які сама дитина виконати не може. Найважливіший спосіб підтримки дитини в період становлення – емпатія. Мати своїми реакціями дає

зрозуміти дитині, що її «Я» – унікальне і неповторне, яке слід розуміти і на яке слід реагувати. Таку роль можуть виконувати і інші значимі люди, яких Х. Кохут назвав селф-об'єктами [Кохут, 2003]. Дитина, інтерналізувавши стосунки з селф-об'єктами, вже може сама забезпечувати процеси віддзеркалення, ідеалізації та потребу в подібності, а її базові навички і таланти створюють можливість протягом життя підтримувати баланс між прагненням до індивідуальних цілей і життям в згоді з суспільними ідеалами і цінностями.

Отже, процес формування ідентичності дитини відбувається у стосунку зі значими дорослими, передусім, матір'ю. Ідентичність структурується довкола перших сталих ментальних образів себе і світу на фазі сепарації-індивідуації, коли відбувається формування психічних кордонів та об'єктів, формування образу тіла, формування діадних стосунків та здатності до відчуження. Мама чи людина, яка виконує її функції, віддзеркалює психічні стани дитини через всі канали відчуттів та виражає своє ставлення до цих станів. Цілісне та реалістичне уявлення про себе є основою для побудови відчуття ідентичності, що, в свою чергу, дає можливість приймати зовнішні події такими, якими вони є, чітко розмежовуючи внутрішні події від зовнішніх.

Якщо дитина з функціональними обмеженнями успішно проходить етап сепарації-індивідуації, вона може побудувати реалістичне уявлення про себе, свої можливості та фізичні обмеження, сформувати самоповагу та здатність фізичні вади не ототожнювати з власним «Я».

2.2 Соціально-педагогічна діяльність з розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з інвалідністю в умовах інтегрованого освітнього середовища

Проблема виявлення і підтримки обдарованих дітей з інвалідністю є особливо актуальною у період розвитку інклюзивної освіти, оскільки пізнавальні можливості та освітні потреби цієї категорії дітей можуть залишатися нереалізованими в загальному освітньому процесі, що в подальшому матиме вагомий вплив на становлення особистості дитини з інвалідністю.

Обдаровані діти з інвалідністю – це діти з достатнім розвитком пізнавальних, емоційних, регуляторних, психомоторних, особистісних та інших сторін психофізичного розвитку, які мають певні потенційні задатки в різних видах діяльності, але через індивідуальні психофізичні особливості і труднощі навчання, обумовлені первинною вадою, потребують спеціальної підтримки і допомоги [Бондар, 2005].

Помітити обдарованість дитини, яка випереджає однолітків за інтелектуальним рівнем та рівнем креативності, має високу мотивацію до навчання, як правило, буває нескладно. Втім, у дітей з порушеннями психофізичного розвитку вроджені задатки можуть значною мірою гальмуватися як безпосередньо первинним розладом, так і його вторинними наслідками, передусім специфікою мовленнєвого, пізнавального розвитку, складністю спілкування, специфічними труднощами у висловленні своїх думок, проблемами просторової орієнтації, особливостями поведінки тощо. У таких випадках невідповідність рівня індивідуальних досягнень потенційним можливостям дитини негативно впливає на самооцінку, ускладнює процес соціальної реабілітації дитини. Відомо, що сама по собі обдарованість не завжди

визначає успішність у вивчені окремих навчальних предметів та значні творчі успіхи. Неадекватна ситуація розвитку і навчання може спричинити не лише гальмування розвитку здібностей дитини, але й труднощі засвоєння базових навичок письма, читання, обчислення, вивчення мови (ускладнене специфікою опанування мовлення у більшості категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку), проблеми емоційного і поведінкового характеру тощо. Загальна картина розвитку дитини може приховувати її потенційні можливості, тобто спостерігається явище так званої прихованої обдарованості.

Це особливо небезпечно для формування особистості обдарованої дитини з інвалідністю, як правило, схильної до самоаналізу, рефлексії, інколи пригнічення самооцінки, зниження рівня особистих домагань. Запобігти цьому може максимальне сприяння розкриттю обдарованості у дітей з розладами розвитку, надання їм можливості реалізувати високі здібності та потреби, стимулювання прагнення до успіху, забезпечення відповідними технологіями та створення сприятливих для цього умов [Бондар, 2005].

Існує кілька підходів до виявлення і розвитку обдарованості, у межах яких виділяються різні концепції та моделі обдарованості (Дж. Рензуллі, П. Торренс, Ч. Спірмен, Дж. Галлагер, Е. де Боно, А.М. Матюшкін, В.О. Моляко та ін.).

Особливістю розвитку обдарованих дітей вважаються їхні переваги над "звичайними" дітьми за такими параметрами: інтелектом, творчістю, навчальними досягненнями, спілкуванням, моральними та естетичними еталонами.

Особлива складність полягає в тому, що у цієї категорії дітей спостерігається тенденція до заниженого оцінювання своїх інтелектуальних та інших можливостей,

що часто призводить до відчуженості серед "нормальних" однолітків. Поєднання високих здібностей і яскраво виражених труднощів різного характеру може призводити до появи почуття безпорадності та низької навчальної мотивації.

Педагогічні працівники інтегрованих класів більшою мірою спрямовують свою роботу на засвоєння навчального матеріалу та соціальну адаптацію дитини з інвалідністю. Через це вони нерідко не помічають сильних сторін своїх учнів і ще рідше роблять спроби розвивати їх. Це негативно позначається саме на обдарованих дітях з інвалідністю, оскільки вони відчувають протиріччя між корекційною роботою, спеціальним навчанням та власними освітніми потребами. Традиційні методи навчання не стимулюють особистісну та професійну реалізацію наявних у них здібностей. Як наслідок, в багатьох випадках обдарованість дітей з інвалідністю залишається прихованою.

Проблема виявлення і підтримки обдарованості дітей з інвалідністю донині є недостатньо вивченою в галузі спеціальної педагогіки і психології. Майже відсутні спеціальні методики виявлення обдарованості дітей з інвалідністю, а також спеціальні програми їхнього розвитку з метою максимального забезпечення розкриття наявного освітнього потенціалу в освітніх та реабілітаційних закладах.

Значущою є принципова позиція щодо питання, з ким та з чим порівнювати творчі здобутки дітей з інвалідністю. Їх оцінювання має проводитися не стосовно норми чи середньостатистичного рівня, а стосовно попереднього рівня успіхів конкретної дитини. Оцінку просування творчого та інтелектуального розвитку особистості з інвалідністю доцільно давати з точки зору її можливостей і потенціалу, а не абстрактного учня. При цьому важливим

для діагностики рівня і темпу індивідуального зростання, звичайно, залишається орієнтація на еталон в нормі.

Індивідуалізація навчального процесу обдарованих дітей в умовах інклюзивних класів повинна бути здійснена шляхом: розробки спеціальних профільних програм, що враховують запити й можливості кожної особистості; впровадження в систему корекційної освіти профільних курсів і надання учням з інвалідністю права їх вільного вибору; відмови від традиційних організаційних форм навчання та переходу до більш активних форм, як, наприклад, практикум, індивідуальна творча діяльність; введення до навчально-корекційного процесу нових цікавих форм, таких, як "Логічні ланцюжки", "Мозкова атака", "Проблемні лабіринти", "Чайнворди" тощо.

Гнучкість та мобільність цих засобів дозволяють визначити найоптимальніші методи навчання і розвитку обдарованих дітей з інвалідністю.

Навчання творчості та розвиток інтелектуальних здібностей стане можливим, якщо в інклюзивних класах будуть створені такі умови:

- фізичні, тобто наявність матеріалів для творчості й можливості в будь-яку хвилину дитині діяти з ними.

- соціально-економічні, за яких дитина має відчуття зовнішньої безпеки, тобто знає, що її творчі вияви не отримають негативну оцінку з боку дорослих.

- психологічні, зміст яких полягає в тому, що у дитини формується відчуття внутрішньої безпеки, розкутості й свободи за рахунок підтримки дорослими її творчих починань [Халперн, 2000].

Роль педагога у цьому процесі не обмежується лише створенням умов. Вона полягає ще й у тому, щоб активно допомагати дитині в розвитку її творчих здібностей, а саме:

- створити дитині затишну і безпечну психологічну базу для її творчих пошуків,

- підтримувати схильність дитини до творчості і виявляти співчуття до невдач. Уникати несхвальних оцінок її творчих ідей.

- бути терпимим до дивних ідей, поважати допитливість, інтереси дитини. Намагатись відповідати на всі запитання, навіть якщо вони здаються абсурдними.

- давати дитині можливість побути одній і дозволяти, якщо вона того хоче, самій займатися своїми справами. Надлишок опіки може пригальмувати творчість.

- допомагати дитині вчитися будувати її систему цінностей, не обов'язково засновану на її власних поглядах, щоб вона могла поважати себе і свої ідеї поряд з іншими ідеями та їх носіями. Таким чином, її саму, в свою чергу, будуть цінувати інші.

- допомагати дитині у задоволенні основних людських потреб (почуття безпеки, любові, поваги до себе і оточуючих),

- виявляти симпатію до її перших незграбних спроб виражати свої ідеї словами і робити їх таким чином зрозумілими оточуючим,

- знаходити слова підтримки для нових творчих починань дитини, не критикувати перші спроби - якими б невдалими вони не були. Ставитись до них з теплом: дитина прагне творити не лише для себе, але й для тих, кого любить.

- підтримувати необхідну для творчості атмосферу, допомагаючи дитині з інвалідністю уникнути суспільної критики [Савенков, 2000].

Дитина, позбавлена позитивного творчого та інтелектуального виходу, може спрямувати свою енергію обдарованості у зовсім небажаному напрямку.

Тому соціально-педагогічна діяльність з розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного освітнього середовища повинна будуватись на чіткій та послідовній ***системі роботи*** з даною категорією дітей.

Перший етап - "Пошукова робота"

1. Спостереження за учнями з інвалідністю.

Як правило, з усіх відомих видів обдарованості для дітей з інвалідністю найбільш характерним є інтелектуальна та творча (креативна) обдарованість.

2. Психолого-педагогічна діагностика здібностей та обдарованості кожної дитини.

Для виявлення інтелектуальних і творчих здібностей дітей використовують тести для оцінювання їх досягнень (успішності в навчанні). Водночас враховують, що обдарованість – дуже складне явище, і дитина може на якомусь етапі свого розвитку досягти високого рівня обдарованості, а потім, іноді з незрозумілих причин, її досягнення різко падають, і навпаки, вона може в будь-який конкретний момент одержати низькі оцінки, котрі через певний час будуть найвищими. Тому виявлення обдарованих дітей – це тривала процедура, пов'язана з динамікою розкриття обдарованості.

Для вимірювання інтелекту використовують стандартизовані тести, що включають завдання на обізнаність, розуміння, знаходження схожості, словниковий запас тощо. Тести досягнень дають змогу оцінити слухову пам'ять, відповідність звуків і літер, уміння слухати, розуміти інструкції, володіти кількісними поняттями, копіювати та розрізняти літери.

За допомогою стандартизованих тестів на перцептивно-руховий розвиток визначають здібності дитини контролювати і регулювати рухи різної амплітуди, координувати роботу очей, рук. Тести оцінювання

розвитку свідомості дають змогу визначити рівні вдосконалення особистісних якостей і навичок спілкування з іншими дітьми. Уміння встановлювати контакти з іншими є одними з найважливіших показників соціального розвитку дитини та її прагнення до лідерства. На практиці найчастіше використовують характеристики творчості, що ґрунтуються на дослідженнях Дж. Гілфорда. Характеристики зорієнтовані на такі особливості розумового процесу, як легкість, гнучкість, оригінальність, точність, а також уява. Стосовно дітей дошкільного віку, тестом передбачено виконання таких завдань, як закінчення розпочатого малюнка, використання паралельних ліній або кружечків для побудови зображень, а також конструювання картин. Коли використовують останній субтест, дитині дають аркуш паперу із зображенням яскраво розфарбованої фігури неправильної форми, котру вона повинна використати як "відправну точку" для побудови свого довільного зображення.

Тестування включає також оцінку вмінь дитини ставити інформаційні запитання, визначати можливі причини і наслідки відносно ситуацій, зображених на серії малюнків, ставити нестандартні запитання, пов'язані з добре відомими предметами.

Щодо застосування тестів на творчість під час виявлення обдарованості, то це одна з найскладніших процедур, оскільки поняття творчості та його критерії ще не визначені [Бондар, 2005].

3. Прогнозування домінантного розвитку певних здібностей дитини.

4. Створення банку даних про нахили та здібності дітей класу (освітнього закладу).

Другий етап - "Вирощування талантів"

1. Організація спеціалізованих занять з дітьми у підгрупах.

2. Організація різних видів діяльності з дітьми у підгрупах.

3. Робота за індивідуальними програмами розвитку здібностей дітей.

4.Залучення батьків до цілеспрямованого розвитку певних здібностей дитини.

Третій етап - "Підтримка талантів"

1. Організація участі дітей у інтелектуальних вікторинах, виставках, концертах, змаганнях тощо.

2. Інформування громадськості про здобутки дітей через ЗМІ.

3. Пошук тренерів, профільних вчителів (вчитель вокалу, художник, лінгвіст і т.д.) для подальшого розвитку здібностей дитини.

Для здійснення успішної та продуктивної діяльності з обдарованими дітьми з інвалідністю педагогам інклюзивних класів варто також працювати в наступних напрямках:

• Формування позитивного ставлення дитини до себе.

Без виховання позитивного ставлення дитини з інвалідністю до себе неможлива реалізація її творчого потенціалу. Щоб сформувати у неї почуття самостійності і самоповаги, зберегти бажання ставити перед собою складні завдання, слід високо оцінювати її наміри й намагатися, щоб вона формувала вміння переживати свої невдачі. Коли їй іще важко втілити задумане, педагогу варто долучитися до цього й допомогти.

• Виховання поваги до інших людей.

Дитина з інвалідністю, яка має досить високий інтелектуальний потенціал, зазвичай, хоче бути першою, і це часто-густо провокує міжособистісні конфлікти. Щоб запобігти можливим сваркам та образам, доцільно привчати її спостерігати за діями інших дітей і

висловлюватися з приводу цього доброзичливо, не в наказовій формі.

Схвалювані дорослими кроки у міжособистісному спілкуванні, які спочатку робить лише дехто з дітей, досить швидко переймає вся група дітей.

• Розвиток творчого підходу до діяльності

У процесі розвитку інтелектуальних здібностей дитини провідну роль відіграють її фізичне здоров'я, забезпечення умов для відповідної рухової та пізнавальної активності, а також різноманітність середовища. Дорослий повинен зробити все для того, щоб вади психофізичного розвитку обдарованої дитини не заважала їй пізнавати світ. Так, здійснюючи вільне дослідженням життєвого простору, вона пізнає предмети і дії з ними, отже, слід якомога раніше намагатися стимулювати, а не обмежувати її пізнавальну активність, заохочувати діяльність з різними матеріалами, обов'язково нагадувати правила безпеки під час користування ними. Варто також не обминати "обвал" дитячих запитань і спокійно відповідати на них. Адже неупередженого ставлення до своїх особистісних якостей потребує кожна здібна дитина.

Беззаперечно й те, що обдарована дитина з інвалідністю має право розраховувати, що її здібності будуть виявлені, а далі – знайдуть підтримку дорослих у пошуку найкращого їх використання виключно для блага.

Отже, тільки компетентний підхід до розвитку інтелектуальних здібностей обдарованих дітей з інвалідністюможе бути сьогодні найбільш екологічним по відношенню до їх обдарованості та оптимізувати роботу з цією категорією дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища.

2.3 Роль педагогічної оцінки в соціальній та психологічній адаптації учнів з інвалідністю до інклюзивного навчання

У переліку завдань інклюзивної освіти, визначених сучасною нормативною базою, є різнобічний розвиток індивідуальності дитини з особливостями психофізичного розвитку на основі виявлення її задатків і здібностей, формування інтересів і потреб; збереження і зміцнення морального здоров'я вихованців [Порядок, 2011; Про організаційно-методичні засади, 2013]. Одним із засобів реалізації цих завдань є стимулююча функція педагогічної оцінки.

У стародавній Греції слово «стимулус» означало довгу гостру палицю, якою підганяли биків. У сучасному розумінні поняття стимулювання означає спонукання до дії, надання поштовху, заохочення [Про організаційно-методичні засади, 2013]. Саме у такому сенсі воно використовується у загальній, спеціальній та інклюзивній педагогіці. Стимулювання учнів з особливостями психофізичного розвитку (далі – ОПФР) до діяльності, спілкування набуває дуже великого значення, адже часто вони через наявні проблеми здоров'я, труднощі у навчанні, негативні соціальні фактори є пасивними, не вірять у свої можливості.

Роль різних засобів стимулювання у навчанні та вихованні учнів досліджували вчені як у загальній (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, А. Бєлкін, Г. Ксьонзова, В. Шаталов та ін.), так і в корекційній педагогіці (В. Бондар, Т. Докучина, І. Єременко, Г. Кумаріна, С. Миронова, В. Синьов та ін.).

В. Шаталов називав оцінку дуже тонким і вибуховонебезпечним інструментом, що вимагає розумного поводження. Педагог вважав, що у противному

випадку вона втрачає свій педагогічний сенс і перетворюється на засіб пригнічення особистості. Видатний педагог Ш. Амонашвілі довів позитивний вплив якісних стимулів при відмові від кількісного оцінювання досягнень. А. Бєлкін пропонував стимулювати дії дітей шляхом створення ситуації успіху, в якій відсутні негативні оцінки. Перелік вчених, що вивчали цю проблему, можна продовжити, проте більшість досліджень виконані у загальній педагогіці. Вплив педагогічної оцінки на діяльність і поведінку учнів з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі у вітчизняній корекційній педагогіці системно не вивчався. Тому в статті визначимо стимулюючу функцію педагогічної оцінки, висвітлимо її роль у соціальній та психологічній адаптації учнів з особливими потребами до навчання в інклюзивному середовищі.

Аналіз літературних джерел, практики спеціальної та інклюзивної освіти свідчить, що кількісна та якісна педагогічна оцінка слугує одним із вагомих засобів, який скеровує поведінку і діяльність дітей, регулює стосунки, може визначати місце учня у колективі однокласників та у сім'ї. Проте особливості пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами, залежність їхніх дій, настрою, працездатності від зовнішніх умов вимагають інших, ніж у масовій школі, підходів до використання оцінки. При цьому мова йде не лише про оцінку кількісну, регламентовану критеріями навчальних досягнень учнів спеціальної загальноосвітньої школи а й про якісну – судження вчителя, його висловлювання щодо дитини, педагогічна техніка, емоції тощо. Педагогічна оцінка в умовах інклюзивного навчання має виконувати передусім стимулюючі функції, зокрема:

- ✓ виховання в дітей позитивного ставлення до навчальної діяльності, школи, процесу навчання;

- ✓ формування основних компонентів навчальної діяльності, її усвідомленості й довільності;
- ✓ підкріплення почуття задоволення від одержаних у процесі навчання досягнень;
- ✓ стимулювання до докладання зусиль у подоланні труднощів, виправленні помилок;
- ✓ показ для інших учнів класу можливостей, досягнень і переваг однокласника з особливими потребами.

Одним із впливових оціночних стимулів є позитивні емоції. Передусім вони мають формуватись у дитини щодо ставлення до школи, вчителів, колективу однокласників. Класний керівник інклюзивного класу, психолог, соціальний педагог мають працювати над створенням класного колективу з урахуванням психофізичних особливостей учнів з ОПФР. Водночас слід провести й індивідуальну роботу з таким учнем з метою включення його в колективні стосунки. Позитивне ставлення учня до школи буде формуватись за умови профілактики конфліктних ситуацій, особливо обумовлених проблемами розвитку дитини.

Дуже важливо, щоб дитина з ОПФР усвідомлювала свої можливості. Для цього необхідно показувати учневі його досягнення, накреслювати шляхи уникнення помилок і труднощів, вірити в нього. Оптимістична налаштованість педагога, його позитивний емоційний стан слугують суттєвим стимулом активізації учнів, їхнього розвитку. Таке ж позитивне ставлення необхідно сформувати і у членів родини, в якій виховується дитина. Слід показувати батькам її найменші успіхи, навчити визначати бодай найменші досягнення. Дуже важливо для цього сформувати у батьків вміння порівнювати розвиток і досягнення своєї дитини не з досвідом інших однокласників, а зі своєю ж дитиною за принципом: «Те,

що маємо сьогодні, порівнюємо із тим, що було вчора». Такий підхід дозволить побачити реальний рух вперед, проаналізувати правильні шляхи набуття досвіду та виправлення помилок.

Суттєву стимулюючу роль відіграє і правильно застосована педагогічна оцінка [Коррекционная педагогіка, 2001]. З метою стимулювання навчальної діяльності дітей, побудови і регулювання стосунків з ними в інклюзивному класі слід враховувати, що підвищена залежність самопочуття, психічного тонусу і працездатності дітей з ОПФР від зовнішніх умов висувають і специфічні вимоги до оцінювання. Специфіка полягає у зменшенні кількісної ролі оцінки, використанні її якісного потенціалу. На відміну від загальноприйнятих підходів до оцінки у загальній дидактиці, яка виставляється на підставі порівняння результатів роботи учня і нормативних вимог, у корекційно-педагогічній діяльності в умовах інклюзивної освіти оцінюються сьогоднішні досягнення учня порівняно до вчорашніх (критерій відносної успішності). Цінність такого підходу полягає у можливості урахування індивідуальних особливостей учня, специфіки його клінічного діагнозу й труднощів, особливих потреб, рівня навчальних досягнень у кожній конкретній галузі, старанності, наполегливості. Варто враховувати при цьому особливості розумових операцій учнів, розвиток емоційно-вольової сфери, характерологічні якості [Інклюзивна освіта, 2014]. Критерій відносної успішності дозволяє також показати учню та його батькам, як він просувається у навчанні, накреслити шляхи покращення результатів.

Оцінюючи навчальні досягнення учня кількісно чи якісно, слід обґрунтувати пропоновані бали чи судження. Учень має зрозуміти, за що він одержує саме таку оцінку, яких результатів він досягнув, яких зусиль ще має

докласти для їх поліпшення (якщо оцінка не схвальна). Не слід схвалювати роботу, яку виконано недостатньо якісно, мотивуючи тим, що учень засмутиться. Результати слід проаналізувати об'єктивно, з'ясувати причини прогалин, помилок, показати учневі шляхи покращення, тобто амортизувати неуспіх. Ні в якому разі не слід ототожнювати помилки у навчанні учня з його порушеннями розвитку.

Оцінка не повинна принижувати учня чи викликати в нього негативні емоції, а, навпаки, стимулювати до покращення своїх результатів, успіхів, викликати позитивні почуття. Як показує практика, найбільш ефективним для удосконалення діяльності і поведінки є позитивне оціночне стимулювання. Проте слід враховувати, що у певних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку не сформована критичність мислення (діти з вадами інтелекту, затримкою психічного розвитку), не завжди адекватна самооцінка. Наголосимо, що оцінювання навчальних досягнень має враховувати не лише знання, вміння й навички учнів, а й ставлення до навчання, рівень докладених зусиль, бажання долати труднощі. Варто враховувати при цьому особливості пізнавальної діяльності учнів, розвиток емоційно-вольової сфери, характерологічні якості. Обґрунтовуючи оцінку, слід виділяти такі моменти:

- увага дитини при пояснені завдання вчителем;
- ініціатива й самостійність дитини при виконанні роботи;
- орієнтування в завданні, постановка мети і її дотримання;
- планування своїх дій, самоконтроль;
- ставлення до труднощів і реакція на допомогу;
- ставлення до роботи в цілому (відповідальність, серйозність, докладання вольових зусиль);

- ставлення до результатів, бажання їх покращувати.

Не можна оцінювати результати учнів, поки вони не оволодіють навичками учіння. З огляду на це, перші два роки кількісна оцінка не виставляється. Використовується схвалення, рекомендації, інші заохочення. Проте протягом всього періоду навчання стимулом для учнів має бути не лише кількісна оцінка (бали), а й якісна – емоційний стан вчителя, його слова, міміка. На початковому етапі навчання (перший – другий класи) варто використовувати наочні стимули, наприклад, у вигляді смайликів (посміхається, дивується, сумує, плаче). Це, з одного боку, сприятиме розумінню оцінки, а з іншого, буде допомагати формуванню емоційно-вольової сфери дитини.

Вагомим завданням є формування у дітей розуміння критеріїв оцінювання. Для цього, як ми вже зазначили, оцінка має бути мотивованою. Слід чітко пояснити учневі, що йому вже вдається, і що треба зробити, щоб уникнути помилок, подолати труднощі. Поступово слід залучати учнів до якісного оцінювання діяльності інших дітей з обов'язковим поясненням своєї думки (Чому так оцінюєш? Що виконано добре? Які допущені помилки? Як їх виправити?) Вчитель може виготовити для учнів пам'ятки-вимоги для роботи, згідно з якими буде проводитись оцінювання. Наприклад, для читання це: читай виразно; читай голосно; читай у зрозумілому темпі; поясни прочитане; дай відповіді на запитання, про що почитав тощо. Таким чином, пояснюючи вимоги до діяльності, вчитель тим самим буде формувати критерії оцінювання, які спочатку є для учня зовнішніми (оцінює педагог), а згодом стають внутрішніми (себе оцінює учень). Використовується у практиці роботи і такий прийом, як власне оцінювання учнем своїх досягнень. Проте залучення до оцінювання інших учнів, самооцінка кожним школярем свої діяльності повинна здійснюватись із

одночасним розвитком критичності, усвідомленості самооцінки.

Виділяючи вагому роль оцінки у адаптації дитини до інклюзивного середовища, наголосимо на необхідності урахування специфічних особливостей учнів, обумовлених окремими клінічними діагнозами, індивідуальними особливостями. Наприклад, часті зауваження дітям з гіперактивною поведінкою, аутизмом можуть призвести до формування у них негативного ставлення до себе чи вчителя, а позитивна оцінка на початку уроку може викликати бурхливі емоційні реакції, які розгальмують дитину на весь урок. Для дітей із ОПФР, що мають занижену самооцінку, слід застосовувати позитивні стимули, залучаючи до цього й однокласників, що сприятиме встановленню міжособистісних взаємостосунків. Не слід оцінювати негативні прояви поведінки і помилки в роботі, якщо причиною стала втома дітей або клінічні ознаки психофізичного порушення.

Особливо наголосимо на емоційному стані, у якому вчитель не лише має проводити урок, а й виголошувати оцінки, зауваження чи заохочення. Педагог має бути врівноваженим, спокійним, при цьому така вимога стосується не лише певних негативних реакцій, а й позитивного стимулювання. Адже перевищення емоційних реакцій вчителя може призвести як до сліз дітей, так і до бурхливої радості, що однаково негативно відобразиться на їхньому самопочутті.

У окремих вчителів у процесі інклюзивного навчання часто виникає суперечливе питання про кількісні бали в оцінюванні навчальних досягнень учнів з ОПФР. Вчителі не розуміють, чому ці учні також оцінюються за 12-ти бальною системою, навіть якщо мають інтелектуальні порушення. Ніяких непорозумінь тут немає. Педагоги повинні вивчити нормативну базу й усвідомити,

що критерії оцінювання учнів з нормальним та порушеним психофізичним розвитком є різними. Мало того, для учнів з різними категоріями освітніх потреб розроблені диференційовані критерії, які враховують рівень психофізичного розвитку дитини і той стандарт спеціальної освіти, яким вона має оволодіти незалежно від форми навчання. Щоб в інклюзивному середовищі не виникало суперечок з цього приводу, необхідно роз'яснити учням та їхнім батькам ці особливості оцінювання однокласників з ОПФР. Зробити це може корекційний або соціальний педагог, класний керівник.

Отже, правильне стимулювання учнів з особливостями психофізичного розвитку до діяльності, спілкування і поведінки сприяє їх адаптації в інклюзивному середовищі та подальшій успішній соціалізації.

РОЗДІЛ ІІІ. ТЕХНОЛОГІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ В УМОВАХ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

3.1 Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальномузакладі в умовах інклюзивного навчання

На сьогодні масштабною, але недостатньо вирішеною в соціальній педагогіці являється проблема навчання дітей з особливими потребами, адже більшість з них не має вільного доступу до освітнього простору. Крім того, частина з них не адаптовані до життя у незахищеному середовищі, яке не пристосоване до їх особливих потреб, вони мають низький рівень соціалізації [Колупаєва, 2009, с. 54].

Уперше інклюзія була підтримана Всесвітньою декларацією прав людини у 1948 році і з того часу знаходить відображення у всіх міжнародних документах у сфері освіти. У різних країнах світу інклюзія існує вже не один десяток років. Можна сказати, що вона стала світовою тенденцією, яка певною мірою віддзеркалює цивілізаційний рівень суспільства тієї чи іншої держави.

Певні кроки у напрямку реалізації ідей інклюзивної освіти в Україні вже зроблені. З 2000 року розпочато ініційований Всеукраїнським фондом "Крок за кроком" та підтриманий Міністерством освіти та науки України освітній експеримент, в межах якого діти із особливими потребами отримали можливість навчання у загальноосвітніх школах. Проведені сотні тренінгів для вчителів, видані методичні рекомендації та посібники з інклюзивної освіти. Ухвалені «Концепція інклюзивної освіти» (2010 р.), «Положення про спеціальні класи для дітей з особливими потребами, що навчаються у

загальноосвітніх школах» (2010 р.) та «Постанова про порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх школах» (2011 р). У 2009 році в Міністерстві освіти та науки було створене окреме управління, яке опікується питаннями освіти для дітей з особливими потребами. В той же час досягнуті позиції ставлять перед суспільством нові питання і завдання, насамперед, як відбувається реалізація ідеї інклюзивної освіти у вищих навчальних закладах.

З огляду на це, метою статті є узагальнення власного досвіду організації навчально-методичної діяльності зі студентами з особливими потребами, визначення загальних тенденцій, підходів до розвитку інклюзії в системі вищої освіти.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що активний розвиток інтегрованої загальнодоступної системи середньої, професійної та вищої освіти став реальною ознакою євроінтеграційного поступу України.

Інклюзія – (від англ. *Inclusion* – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Він припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті.*[5]* Термін "інклюзія" має відмінність від терміну "інтеграція". При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату.

Англійське дієслово inclusion перекладається, як утримувати, включати, мати місце в своєму складі. Тому inclusion є терміном, що відображає нові погляди не лише на освіту, але й на місце людини в суспільстві. Поняття inclusion за кордоном (США, Канада, Великобританія) приходить на зміну поняттю “інтеграція”.

Інтегроване навчання – залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх закладах разом з іншими дітьми з метою забезпечення їх рівного доступу до якісної освіти, враховуючи їх індивідуальні особливості.

Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, яка передбачає навчання в умовах дошкільного, загальноосвітнього, професійно-технічного, вищого навчального закладу.

Та основна відмінність інтеграції та інклюзії полягає в тому, що в процесі інтеграції людина пристосовується до закладу освіти, а при інклюзії — навпаки, освітній заклад створює всі необхідні умови для задоволення індивідуальних потреб людини.

З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи і форми навчання, що передбачає використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами.

Інклюзія – це підхід і філософія, котра зазначає, що всі особи (і з інвалідністю, і без інвалідності) отримають більше можливостей як в плані соціальному, так і в плані навчальному. В інклюзивному процесі кожен відчуває себе прийнятим, його здібності і потреби враховуються і оцінюються. Інклюзія – це підхід, при якому враховується різноманіття учнів, при якому навчальні плани і мета підлаштовуються під їх здібності і потреби.

Інклюзивний освітній заклад – це безбар′єрний заклад, який обладнаний відповідно до потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку пандусами, ліфтами, із зміненою архітектурою внутрішніх приміщень.

Унікальний досвід організації навчально-виховного процесу молоді з інвалідністю в інтегрованих студентських групах накопичено у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини “Україна” , зокрема, у Вінницькому соціально-економічному інституті, де навчається близько 100 студентів з особливими потребами. Широкий спектр спеціальностей надає інвалідам можливість самовизначення і самореалізації в залежності від індивідуальних здібностей.

Проблема інтеграції інвалідів в освітню систему нікого не залишає байдужим: і у студентів, і у викладачів є усвідомлення важливості її для всіх учасників навчально-виховного процесу.

Досвід показав, що найактуальнішими питаннями навчання студентів з особливими потребами є їх психолого-педагогічна готовність до навчання у вищому навчальному закладі; забезпечення вільного архітектурно-освітньо-комунікаційного простору, в якому вони можуть вільно пересуватись, навчатись, розвиватись і спілкуватись; видання конспектів лекцій; створення аудіозаписів лекцій та електронних матеріалів; проведення індивідуальних занять; проведення навчально-методичних семінарів для викладачів; проведення курсів з вивчення жестового мінімуму для викладачів та працівників закладу.

Процес навчання людей с функціональними обмеженнями тісно пов‘язаний з процесом їх соціалізації впродовж всього життя. Тому інтеграція таких людей у навчальний процес суттєво полегшує їх подальшу інтеграцію у суспільство, оскільки передбачає спільне навчання людей з інвалідністю з іншими людьми. Але інтеграція людей з різним станом здоров‘я в освітнє середовище ще не гарантує її учасникам рівного доступу до навчання, оскільки у деяких з них можуть бути специфічні освітні потреби.

Тому інклюзія таких студентів у навчально-виховний процес забезпечується шляхом запровадження спеціальних освітніх технологій і засобів навчання, а також всіх видів супроводу навчання. Необхідною є розробка індивідуальних програм, спрямованих на особистісний і професійний розвиток студентів.

Вирішальна роль у вищому навчальному закладі інтегрованого типу відводиться особистості викладача. Успіхи студентів з інвалідністю залежать від розуміння їхніх потреб, надання кваліфікованої допомоги, доброзичливості, людяності та чуйності викладачів. Проблемою є те, що викладачі профільних дисциплін, як правило, не мають підготовки з корекційної педагогіки, а технології викладання навчальних дисциплін суттєво відрізняються відповідно до особливостей сприйняття студентами навчального матеріалу. Тому важливою запорукою успішної інклюзії студентів з інвалідністю є спеціальна підготовка викладачів до роботи в інклюзивних групах, яка передбачає ознайомлення з функціональними відмінностями, особливостями розвитку студентів різних нозологій та сприйняття ними навчального матеріалу, методиками викладання їм навчальних дисциплін та кращим світовим досвідом інклюзії таких студентів.

Для залучення студента з інвалідністю в інклюзивний освітній простір слід, перш за все, врахувати і максимально компенсувати труднощі, які виникають під час сприймання навчального матеріалу студентами із сенсорними вадами. Саме тому важливо чітко уявляти, яким чином студенту зручніше сприймати цей матеріал: візуально (супровід занять перекладачем жестової мови або використання мультимедійної техніки), на слух, тактильно (друковані матеріали шрифтом Брайля). Відповідним чином має бути підготовлено методичне і дидактичне забезпечення навчального процесу. Наприклад,

конспекти лекцій, вказівки до виконання практичних і лабораторних робіт, тестові завдання мають бути підготовлені у паперовому, аудіо- та електронному форматах.

Навчальні аудиторії мають бути обладнані мультимедійною технікою. Студенти з інвалідністю мають право використовувати індивідуальні технічні засоби, зокрема, диктофони, слухові апарати, ноутбуки).

Отже, інклюзивний заклад — це заклад освіти, відкритий для навчання всіх осіб, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних, емоційних, мовних чи інших особливостей.

Для реалізації впровадження інклюзивного навчання потрібно:

по-перше, забезпечити безбар'єрність освітнього середовища, тобто досягнення такого рівня технічного забезпечення навчальних закладів, яке давало б можливість брати участь в освітньому процесі всім без винятку і незалежно від стану здоров’я;

по-друге, адаптувати навчальні програми та плани, віднайти оптимальні технології і методи навчання з врахуванням індивідуальних потреб людей з особливостями психофізіологічного розвитку;

по-третє, з метою формування нового стилю роботи науково-педагогічного колективу повинні бути розроблені спеціальні методичні поради для педагогічних працівників щодо спілкування зі студентами з особливими потребами і взаємодій із ними на рівних;

по-четверте, забезпечити умови для всебічного розвитку особистості студентів, їхньої повноцінної участі у студентському житті: наукових і творчих конкурсах, спортивних змаганнях, зборах, походах, студентських формуваннях;

Таким чином, навчання в інклюзивному середовищі має допомогти людині з інвалідністю не тільки здобути якісну вищу освіту, а й інтегруватись у соціальне середовище, здобути впевненість у собі, всебічно розвинути свої здібності, підготуватися до гідного працевлаштування.

3.2 Особливості впровадження інноваційних форм інклюзивного навчання у фахову підготовку

За даними ООН, у світі нараховується близько 450 мільйонів людей із порушеннями психофізичного розвитку. В Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція до зростання кількості таких дітей. Якщо чисельність дитячого населення за період 2003-2012 років знизилася на 19,02%, то загальна чисельність дітей-інвалідів збільшується щорічно на 0,5%. Чисельність дітей-інвалідів станом на початок 2014 року сягнула показника 167 059 осіб, або 2,0% від усього дитячого населення країни [Барно, 2013, с. 8].

Інвалідність людей означає суттєве обмеження їхньої життєдіяльності, призводить до соціальної дезадаптації, ускладнює процес самообслуговування, навчання, набуття професійних навичок. Засвоєння ними соціального досвіду та включення їх в існуючу систему суспільних відносин вимагає від суспільства певних зусиль стосовно розробки спеціальних програм, створення відповідних реабілітаційних центрів та навчальних закладів.

У зв'язку з цим постає важливе питання запровадження інклюзивного навчання, формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення і розвитку

нормативно-правової бази відповідно до міжнародних договорів у сфері прав людини.

Тривалий час основним інститутом виховання дітей з обмеженими можливостями вважалися спеціальні школи, які мали і мають певні недоліки, головними серед яких є проблеми здобуття подальшої освіти та щоденної адаптації у соціумі здорових людей.

Інклюзивна форма освіти, що запроваджена та успішно функціонує в багатьох країнах світу, спрямована на усунення саме цих недоліків.

Серед країн із найбільш досконалим і розвиненим законодавством у галузі інклюзивної освіти найчастіше називають Канаду, Кіпр, Данію, ПАР, Іспанію, Бельгію, Швецію, Велику Британію, США. Наприклад, в Італії законодавство підтримує інклюзивну освіту з 1971 року. До того ж акцент зроблено не на навчанні, а на соціалізації. У результаті діти з обмеженими можливостями здоров'я стають повноцінними членами суспільства. У Фламандській частині Бельгії давно діє добре розвинена система спеціальних шкіл, фахівці з яких супроводжують дітей з особливими потребами під час інтеграційних процесів у загальноосвітніх школах. Відтак, у цих і багатьох інших країнах інклюзивна освіта існує вже 30-40 років.

В Україні інтеграційні процеси розпочалися з 90-х років минулого століття. У 2001 році Міністерство освіти і науки України, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України та Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» започаткували науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах». Основною метою експерименту є розробка й реалізація механізму інтеграції

дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади, ранньої інтеграції цих дітей в соціальне середовище з урахуванням їхніх типологічних та індивідуальних особливостей.

Ураховуючи сучасну соціальну тенденцію гуманізму, існує реальна можливість домогтися покращення становища людей з інвалідністю, створити передумови ставлення до них не як до немічних членів суспільства, а як до повноправних громадян своєї держави, як це спостерігається в розвинутих, цивілізованих країнах. Адже саме ставлення до жінок, дітей та інвалідів характеризує рівень морального здоров'я чи нездоров'я суспільства.

На державному рівні прийнято ряд нормативно-правових актів, що стосуються вирішення проблем людей з інвалідністю, зокрема, це: Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні»; Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні»; Закон України «Про соціальні послуги»; Постанова КМУ «Про затвердження положення про індивідуальну програму реабілітації інвалідів» від 23.05.2007 р. № 757; Постанова КМУ «Про затвердження порядку надання інвалідам та дітям-інвалідам реабілітаційних послуг» від 31.01.2007 р.; Постанова КМУ «Про затвердження Типового положення про центр соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями» від 08.09.2005 р. № 877 [ЗУ «Про зайнятість», 1991; Постанова КМУ «Про реабілітаційну програму», 2007].

Отже, можна стверджувати, що в Україні на законодавчому рівні закріплено захист права дітей із особливими освітніми потребами на здобуття знань у дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах, тобто соціальна реабілітація провадиться активно та широкомасштабно.

Поняття «соціальна реабілітація дітей із вадами психофізичного розвитку» можна розглядати у різних його варіантах: як процес, як кінцевий результат і як діяльність. Процес соціальної реабілітації, як і педагогічний процес, здійснюється під керівництвом фахівця в цій галузі, протікає у спеціально організованих умовах, у ході яких використовуються різні форми, методи і спеціальні засоби дії на дитину.

Соціальна реабілітація дітей із вадами психофізичного розвитку (як процес і як діяльність) за своєю будовою та цілями близька до педагогічного процесу і педагогічної діяльності, тому її можна розглядати як їхній різновид. Соціально-реабілітаційна діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, має свої якісні характеристики, найзагальнішими з яких є цілеспрямованість, опосередкованість, суб'єктивність, інтенсивність, динамічність, ефективність.

У тісному зв'язку із соціальною реабілітацією знаходиться процес соціальної адаптації, центральним аспектом якої є прийняття індивідом соціальної ролі. Формування готовності до проведення максимально можливої соціальної адаптації забезпечується створенням системи комплексної реабілітації, що здійснюється відповідно до індивідуальної програми реабілітації кожної дитини.

Сучасна практика організації процесу соціальної реабілітації дітей із вадами психофізичного розвитку подає чимало цікавих прикладів комплексного підходу. Корисний досвід цієї роботи накопичений у Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського (Україна, Вінницька область, Барський район, місто Бар).

Особлива увага в коледжі приділяється соціально-психологічній роботі зі студентами-інвалідами. Станом на 01.06.2014 р. в коледжі навчаються 24 студенти-інваліди.

У зв'язку із невтішною та невблаганною світовою й національною тенденцією до збільшення психофізичної захворюваності молоді, актуальним на сьогодні є такий різновид форм реалізації інклюзивної освіти, як волонтерська діяльність.

Волонтер – це особа, яка здійснює безоплатну, добровільну, свідому діяльність для інших, яка виходить за межі родинних чи дружньо-приятельських стосунків.

Поруч із професіоналами-психологами та педагогами волонтери є особами, які беруть участь у реалізації профілактичних та педагогічних програм. Буває, що підопічні швидше звертаються зі своїми проблемами та питаннями до волонтерів, аніж до вчителів чи вихователів.

Необхідною умовою до успішної реалізації цілей та завдань роботи у реабілітаційному центрі є побудова близького, особистого контакту волонтера та хворої дитини, який дозволяє здобути довіру й задоволення основної потреби дитини-інваліда – любові та прийняття.

Активного розвитку волонтерство набуло й у Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського – навчальному закладі гуманітарно-педагогічного спрямування.

Ідея створення волонтерського загону „Дзвіночок" виникла у день відкриття центру реабілітації дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями „Еверест" у місті Бар 18 вересня 2007 року, очевидцями якого стали викладачі та студенти коледжу.

До головних причин, які спонукають студентів до волонтерської діяльності, відносяться: соціальні контакти з іншими; особистісний розвиток; набуття вмінь та навичок; виклик та досягнення; внесок у суспільство.

Метою діяльності школи є забезпечення теоретичної та практичної підготовки волонтерів до реалізації комплексної програми діяльності Центру реабілітації молоді «Еверест» і робота над подоланням соціального бар'єру між молоддю з особливими потребами та здоровим оточенням.

До напрямків навчання волонтерів відносимо соціальний розвиток молоді та її інтеграцію у суспільство, а також розвиток і підтримку творчого потенціалу талановитої молоді з особливими потребами.

І курс навчання в волонтерській школі „Дзвіночок" направлений на самоаналіз та самовизначення волонтерів і має назву *«Час самопізнання»*. На цьому етапі навчання розпочинається діяльність секторів із проведення тестувань здібностей, особистих якостей, нахилів та інтересів слухачів, визначення власних очікувань добровільних волонтерів від волонтерства. Діяльність секторів націлена на поглиблення знань учасників щодо тематики кожного підрозділу.

Мета І курсу навчання – здійснення самоаналізу кожним волонтером, що спрямовується на знаходження відповідей на запитання, які є важливими для формування чіткої самосвідомості волонтера-початківця. Наприклад: „Що є мотивацією моєї діяльності як волонтера і допомагає мені визначити свої функції, права та обов'язки як добровільного помічника?". Як показує практика роботи, саме шлях самопізнання необхідний для формування особистості волонтера.

ІІ курс навчання має назву «*Час спеціальних знань*». Це час набуття корисних теоретичних і практичних умінь, отримання інформації, якою необхідно оволодіти для організації успішної діяльності волонтера. Під час другого року навчання гармонійно поєднується теорія та

різноманітні практичні вправи і заняття. Протягом цього періоду працює три сектори:

– Сектор спілкування.

– Сектор розвитку креативності.

– Сектор особистісного зростання.

III курс має назву *«Час реалізації»*. У цей час волонтери беруть активну участь у заходах центру реабілітації молоді з функціональними обмеженнями «Еверест», де впроваджують власні програми соціально-психологічної реабілітації.

Отже, після закінчення трьох послідовних курсів навчання в школі волонтерів «Дзвіночок» відбувається урочиста посвята у волонтери, виділяється час для складання індивідуальних робочих планів волонтерської діяльності. На засіданнях гуртка студенти знайомляться з методикою та досвідом роботи соціального педагога, основами колективної творчої діяльності дітей з обмеженими можливостями.

За роки активної діяльності волонтерського загону „Дзвіночок” Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського визначилися наступні напрямки діяльності:

- організація дозвілля молоді;
- залучення волонтерів до масових форм роботи;
- анкетування, опитування, соціологічні дослідження;
- проведення інтелектуальних і розважальних ігор;
- сприяння розширенню світогляду, інтелектуального розвитку дітей-інвалідів;
- робота консультативних пунктів на базі різних закладів та на вулицях міста;
- індивідуальна робота з інвалідами вдома;
- проведення роботи серед молоді;
- розвиток творчого потенціалу талановитої молоді за інтересами і потребами;

- різнопрофільне навчання молоді;

- проведення зустрічей із молодіжними аудиторіями міста;

- пропаганда здорового способу життя;

- соціальна реабілітація, попередження та подолання негативних явищ у молодіжному середовищі;

- соціально-психологічне опікунство, соціальний патронаж (діти-інваліди, малозабезпечені, безпритульні діти);

- участь у виїзних акціях.

Студенти, члени волонтерського загону, разом із вихованцями ліплять, вирізають, допомагають виготовляти сувеніри, які потім перетворюються на подарунки для друзів, рідних та відвідувачів центру. Щоденні рефлексивні та спортивні заняття сприяють правильному розвитку дітей. Завдяки волонтерам-студентам загону „Дзвіночок", що допомагають клієнтам центру у виконанні фізичних вправ, проводяться різноманітні спортивні змагання у спортивній школі, а також різного роду свята в центрі „Еверест". У цей час діти з обмеженими функціональними можливостями разом із членами загону „Дзвіночок" співають, танцюють, читають вірші, беруть участь в інсценізації казкових творів.

З великою вдячністю та задоволенням клієнти центру отримують подарунки, виготовлені руками студентів-волонтерів, у свій день народження. Зазвичай подарунки виготовляються за власні кошти членів волонтерського загону, а також благодійних пожертв усіх студентів коледжу.

Відтак, студентами-волонтерами були зініційовані і проведені акції «Яблучко», «Подарунок від Святого Миколая» та ін. В межах такої співпраці клієнти центру отримують безцінний досвід спілкування з волонтерами та своїми ровесниками.

Керівник волонтерського загону „Дзвіночок” Людмила Василівна Кузнєцова запропонувала волонтерам „Евересту” відповісти на запитання «Що вам дає робота в «Еверестi»?

Пропонуємо відповіді, які були озвучені в анкеті, наприклад:

Що потрібно для того, щоб волонтери працювали?

1. Уміла і професійна організація робота з дітьми-інвалідами з боку педагога;

2. Пропаганда та презентація волонтерської діяльності. Прикладом може бути участь у дні благодійництва, фото-звіти про роботу волонтерського загону.

3. Створення зовнішніх атрибутів організації (гімн, символ, волонтерський галстук).

4. Створення традицій (вітання з Днем народження, з одруженням самих волонтерів).

5. Постійне залучення студентів-волонтерів до активних справ (діти не стомлюються від діяльності, вони стомлюються від її одноманітності).

6. Визнання (підтримка з боку громадськості, педагогів, одногрупників).

Набуті знання з педагогіки, психології, методики організації дозвілля дітей випускники волонтерської школи „Дзвіночок” щонайкраще застосовують у роботі з клієнтами центру. Завдячуючи спілкуванню із професіоналами з обраної спеціальності та знайомству й роботі за новими методиками і техніками, студенти-волонтери Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського отримують всі необхідні знання та практичні навички, які допоможуть їм у подальшому стати кваліфікованими фахівцями і допоможуть працевлаштуватися у нових умовах функціонування соціуму.

Відповідно до визначених завдань, студенти-волонтери коледжу забезпечують розробку та виконання індивідуальних реабілітаційних планів супроводу; залучають батьків до співпраці в процесі реабілітації (надаючи їм методичні поради); організовують і планують роботу клубів за інтересами, проводять різноманітні конкурси, фестивалі; організовують низку заходів, спрямованих на успішну реабілітацію та інтеграцію у суспільство дітей, що перебувають у центрі.

Особлива увага акцентується на проведенні занять за такими програмами, як програма психологічної підтримки, соціально-середовищної орієнтації, програма «Майстерня зайнятості», «Арттерапія» (зокрема, робота з тістом, тістопластика, аплікаційна діяльність, писанкарство, декоративно-прикладне мистецтво, піскова терапія, казкотерапія, зображувальна діяльність), робота лялькового театру «Дивосвіт», програма «Рухова активність», «Арт-кухня», «Родинний дім», «Сміхотерапія», «Основи здоров'я», «Школа світлофора Моргайчика», «У світі музики» тощо.

Підсумовуючи результати впровадження у навчально-виховний процес дітей та молоді з функціональними обмеженнями різних форм роботи та програм, що мають сформовані мету і завдання, студенти-волонтери Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського продовжують займатися пошуком і впровадженнями інноваційних методик та терапій реабілітації. Це – гудзикотерапія, пальчикова терапія, танцювальна терапія, пісочна терапія, монтесорі-терапія, квілінг, оригамі, тістопластика, папьє-маше, декупаж, сміхотерапія, ниткографія, скрапбукінг, методика паперокручення, ниткографія, фіш-терапія, техніка хенмей, казкотерапія, музикотерапія, методика кондуктивної педагогіки і т.д.

Включаючи у свою роботу з дітьми та молоддю з обмеженими можливостями нові форми роботи, цікаві неординарні методики, які допоможуть у процесах повної (або часткової) реабілітації, волонтери загону „Дзвіночок" залучають до співпраці батьків, надають їм методичні поради, організовують заняття батьківської школи за програмою «Батьківська вітальня», розглядаючи теми «Потреби та інтереси дітей з інвалідністю. Чи знаємо та розуміємо ми їх?», «Крок за кроком до розуміння» тощо.

Використання таких напрямків у роботі студентів-волонтерів із дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями дозволяє здійснювати більш ефективний вплив на формування емоційної сфери дітей-інвалідів; спонукає до подальшого розвитку компенсаторних властивостей збережених функціональних систем, покращує соціальну адаптацію дитини та її батьків. Психотерапевтичний напрямок дозволяє творити і гратися разом із дитиною, будучи не в якості педагога, а повноцінного учасника творчого процесу дитини.

3.3 Використання комплексу фізичних вправ у практичній роботі з молоддю з обмеженими фізичними можливостями

Соціальна допомога людям з функціональними обмеженнями – це складний процес, який потребує не тільки матеріальної, фінансової, гуманітарної підтримки і заходів реабілітації (медичної, професійної, соціально-побутової), а й належних умов для актуалізації своїх здібностей, розвитку особистісних якостей і потреб у соціальному, моральному і духовному самовдосконаленні.

Особистість інваліда розвивається у відповідності із загальними закономірностями розвитку людини, а дефект, стан чи хвороба визначають вторинні симптоми, які виникають як наслідок аномального соціального розвитку. Хвороба, яка спричиняє порушення у біологічній сфері людини, створює перешкоду для соціально-психологічного розвитку. У разі відсутності своєчасної допомоги відчуваються відхилення від стадії вікового розвитку.

Проблеми, з якими починають зустрічатися інваліди, спричинені не самою хворобою, а гострою емоційною реакцією на психотравмуючу ситуацію, зумовленою певним ставленням до інвалідності. Багато молодих людей втрачають упевненість у собі, в можливостях самореалізації. Основна закономірність, характерна для всіх категорій інвалідів – це обмеження комунікативних можливостей.

Саме тому одним із шляхів залучення інвалідів до активного соціального життя і професійної діяльності, створення сприятливих умов для їх фізичної, психологічної і соціальної реабілітації, є фізкультурно-оздоровча робота, метою якої є надання інваліду можливості самому коректувати і компенсувати недоліки свого організму.

Оцінюючи засоби фізичної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями, потрібно, передусім, усунути ті вправи, які протипоказані при тих чи інших захворюваннях. Важливе значення у цих процесах мають навчання раціонального дихання і корекція постави, що потребують відповідних вправ, та обов'язковий індивідуальний підхід і систематичний контроль стану організму дитини-інваліда.

До проблеми інтеграції дітей та молоді з інвалідністю, їх реабілітації та спеціального навчання, особливостей корекційно-виховної роботи та адаптивної

фізичної культури зверталися чимало сучасних вчених, зокрема, В. Бондар, С. Євсєєв, Т. Євтухов, І. Іванов, А. Капська, В. Ляшенко, Л. Матвєєва, М. Сварник, П. Таланчук, В. Тесленко, Л. Шапкова, А. Шевцов та інші.

Діяльність фахівців у фізичному вихованні осіб, що мають стійкі відхилення в стані здоров'я, вимагає глибоких знань не лише в галузі адаптивної фізичної культури, а й особливих особистісних якостей.

Серед багатьох обмежень у інвалідів найчастіше зустрічаються обмеження життєдіяльності через обмеження здатності до пересування. У зв'язку з патологією кістково-м'язової системи (або інших органів і систем) виникає дефіцит рухової активності, що у результаті призводить до так званої гіпокінетичної хвороби.

Гіподинамія і гіпокінезія є причиною не тільки зниження функціональних можливостей організму і скорочення термінів профпридатності, але й впливають на тривалість життя дитини-інваліда [Шапкова, 2003, с.73].

Фізична реабілітація розглядається як оздоровче середовище і складається з низки послідовних етапів, зміна яких не обов'язково здійснюється в кожному конкретному випадку. Цей факт залежить як від фізичних і психологічних задатків, так і ступеня виразності реабілітаційного потенціалу.

Наукою визнано, що одним із перших етапів (разом із тим необхідних компонентів фізичної реабілітації) є „фізичне виховання", що виконує функцію систематичної фізичної підготовки, зокрема, інвалідів з дитинства до практичного життя. У ході фізичного виховання формуються особистісні властивості інваліда, воля, як здатність переборювати труднощі, що виникають.

Рухові вправи не тільки розвивають м'язово-суглобне почуття чи орієнтування в просторі, але й тренують

пам'ять на послідовність рухів, удосконалюють уміння виконувати рухи по вербальній (словесній) інструкції, сприяють зміцненню серцево-судинної системи, активізують обмін речовин в організмі, стимулюють інтелектуальні здібності інвалідів, поліпшують загальний тонус організму.

У зв'язку з тим, що в основі фізичної реабілітації знаходяться корекційно-компенсаторні прийоми (незалежно від категорії інвалідів, типу дефектів тощо), можна вирішити низку загальних оздоровчих завдань, які допускають організацію роботи, не впливаючи на загальний стан, і відновлюють ті або інші порушені хворобою функції організму. Саме такі завдання містить у собі фізичне оздоровлення, що створює умови для правильного фізичного розвитку, загартовування, уможливлює корекцію особливостей соматичного стану (дихання, порушень серцево-судинної системи тощо).

Метою фізичних завдань є формування таких особистісних рис, як воля, наполегливість, почуття колективізму, організованість, активність, сміливість тощо, а також забезпечення стимуляції психічного розвитку, розвиток уваги, пам'яті, спритності, поліпшення орієнтації, що здійснюється за рахунок розвитку інтелекту.

У процесі фізичного виховання інвалідів виділяють дві групи вправ – загально-підготовчі (загально-розвиваючі), що використовуються в малих формах фізичного виховання (зарядка, фізкультхвилинка тощо), та спеціальні (ходьба, біг, плавання тощо).

До основних форм фізичного виховання інвалідів належать:

- самостійні заняття фізичними вправами (ранкова гігієнічна гімнастика, прогулянки, ближній туризм, корекційні заняття з використанням методичних матеріалів);

- організовані групові та секційні заняття фізичною культурою і спортом (ЛФК і корекційні заняття в лікувально-санаторних установах і реабілітаційних центрах, заняття доступними видами спорту в групах і секціях суспільних фізкультурних організацій, виробнича гімнастика для осіб, зайнятих у сфері матеріального виробництва і служби побуту тощо);

- інваспорт (організація і проведення змагань у доступних видах спорту) [Чудная, 2000, с. 37].

Ранкова гігієнічна гімнастика проводиться щодня до сніданку протягом 10-20 хв., у залежності від характеру, ступеня та рівня патології, функціонального стану і віку клієнта. Метою ранкової гігієнічної гімнастики є підготовка організму до переходу від стану фізіологічного спокою до повсякденних фізичних навантажень, пов'язаних із побутовою та трудовою діяльністю. Заняття проводять сидячи на стільці (у кріслі-каталці) або стоячи у фіксуючих апаратах.

Лікувальна фізкультура є однією із основних форм організації занять фізичними вправами для інвалідів. Це обумовлено, з одного боку – широтою впливу лікувальних фізичних вправ на різні функціональні системи організму (серцево-судинну, дихальну, опорно-рухову, нервову, ендокринну), з іншого – тренування здійснюють відбудовчий ефект при недостатності різних функцій організму. Особливо важливими для дітей і молоді з обмеженими можливостями є вправи з відновлення функцій кисті рук, що забезпечують здатність до маніпулятивних дій.

Прогулянки, ближній туризм – це форми фізичної реабілітації, що не потребують тривалої підготовки або використання складного устаткування і пристосувань. Прогулянки включаються у щоденний руховий режим на всіх етапах реабілітації, їх тривалість залежить від

температури навколишнього середовища, функціонального стану інвалідів, можливості використання цього виду самостійних занять у домашніх умовах.

Включення ближнього туризму в тижневий руховий режим інвалідів дозволяє: а) забезпечити сполучення активного сприйняття навколишнього середовища з дозованим фізичним навантаженням; б) сприяє зниженню напруги нервової системи, поліпшенню функціонального стану основних систем організму; в) підвищує рівень фізичної підготовленості інвалідів до життя.

У проведенні занять з інвалідами можуть бути використані основні чотири організаційні методи:

1. Індивідуальний – метод, що визначає можливість організації заняття тренера з одним інвалідом. У цьому випадку методика підбирається індивідуально, із урахуванням особливостей патології спортсмена-інваліда, його функціональних можливостей і особистої підготовленості.

На думку педагогів-практиків, індивідуальний метод організації занять є найбільш ефективним у роботі з дітьми-інвалідами.

2. Груповий – метод, при якому тренер (у присутності асистентів) працює з групою інвалідів до 10 осіб.

3. Індивідуально-груповий – метод, при якому заняття методично організує і проводить тренер, викладачі-асистенти працюють індивідуально, окремо із кожним клієнтом, однак під керівництвом учителя-реабілітолога.

На думку вчителів-реабілітологів, ефективність цього методу досить висока. У цьому випадку в занятті беруть участь відразу кілька інвалідів, що підвищує їх емоційний тонус, формує навички спілкування в колективі. Особливо

важливою є участь у такому занятті здорових асистентів, що є могутнім чинником соціальної адаптації інвалідів.

4. Метод самостійних занять передбачає організацію занять за рекомендацією тренера (або самостійно). Використання цього методу дозволяє підвищити ефективність занять за рахунок безперервності впливу на дитину-інваліда незалежно від зовнішніх факторів [Карасаева, 2007, с. 9].

За умови систематичної роботи на заняттях, інваліди досить швидко й ефективно засвоюють навички, пропоновані конкретним методом, а вже далі отримують оптимальну функціональну підготовку. Відтак, із поступовим ускладненням завдань (від заняття до заняття), збільшується і фізичне навантаження, отже, фахівець повинен обов'язково регулювати величину фізичних навантажень за рахунок зміни інтенсивності виконуваних вправ, темпу їхнього виконання, тривалості відпочинку між вправами тощо.

До комплексу фізичних заходів із дітьми та молоддю з функційними обмеженнями відносять і заняття з ритмічної гімнастики, вправи якої легко дозуються, спрямовані за певною дією, прості у виконанні та доступні у вивченні. Як правило, вони включають різні види бігу, стрибків, підскоків, танцювальних елементів, котрі об'єднуються у серії та виконуються в швидкому, запальному темпі. Вправи ритмічної гімнастики обов'язково виконуються під музику, мають танцювальний характер (залишаючись по суті гімнастичними вправами), формують у клієнтів почуття ритму, музичність, уміння узгоджувати свої рухи із музикою, що звучить. Дія ритмічної гімнастики на організм дитини виражається, перш за все, позитивним впливом на серцево-судинну і дихальну системи. Відтак, низка комплексів коригувальної ритмічної гімнастики у свій час були рекомендовані для

профілактики порушень постави (діти з вадами зору), розвитку дихальної мускулатури (діти з вадами мови). Часто під час занять із фізкультури та занять з коригувальної гімнастики використовуються окремі пози із йоги. Наукою доведено, що йогівські вправи здавна використовувалися для лікування найрізноманітніших захворювань. Завдяки зміні зовнішньої структури положення можна цілеспрямовано впливати на ті чи інші вегетативні функції дитини [Мухін, 2000, с. 56].

Важливим компонентом занять із фізичної культури та хореографії є вправи для розвантаження хребта. Ці нескладні вправи сприяють зростанню пружності зв'язок, зменшенню вірогідності защемлення нервів, відновленню нормальної циркуляції крові та лімфи у зоні хребта, збільшенню гнучкості хребта та покращенню загального стану здоров'я дітей-інвалідів. Вправи для профілактики порушень постави важливо використовувати не лише на підготовчому етапі, але й в основній частині заняття – після загально-розвивальних вправ, а також для виконання домашнього завдання.

Отже, у фізичному вихованні інвалідів мають широко використовуватися всі засоби та комплекси фізичних вправ. Разом із тим систему фізкультурно-оздоровчих комплексів важливо розробляти в чіткій відповідності з корекційно-компенсаторними завданнями і враховувати кількість осіб, які займаються. Використання засобів фізичної культури з метою медичної реабілітації дозволяє значно знизити кількість і частоту загострень хронічних захворювань.

Розвиваючи фізичну культуру інвалідів, важливо звертати увагу на підготовку спеціальних кадрів, створення матеріально-технічної бази, покращення стану виробництва з виготовлення спеціального спортінвентарю та устаткування, організації наукових досліджень з питань

ролі та впливу фізкультури на покращення здоров'я дітей з обмеженими можливостями.

Створення можливостей для занять фізичною культурою вселяє в душу дитини оптимізм, а також сприяє її загальному розвитку. Фізкультура і спорт (у силу свого впливу) активно впливають на організм, підвищуючи рівень фізичної підготовки дитини, розширюють коло спілкування, регулюють і стимулюють „дух змагання", що розглядається наукою як оздоровче середовище.

3.4 Комунікативні аспекти навчального процесу в умовах інклюзивного освітнього простору

У сучасному багатовекторному світі система вищої освіти перебуває у стані постійного пошуку нових можливостей, перспектив, шляхів розвитку. Це, в свою чергу, потребує переосмислення самої направленості освітнього процесу в тому сенсі, що його центральною фігурою стає особистість того, хто навчається, а під час навчання реалізуються категорії унікальності, суб'єктності учасників освітнього процесу і створюються комфортні умови для розвитку творчих потенцій особистості. Педагогічна діяльність повинна базуватися на особистісно-гуманному, а не на імперативному підході до учнів і студентів. Українське суспільство зараз зазнає таких докорінних змін, що система вищої освіти повинна не чекати від соціуму чітко сформульованих вимог, а передбачати тенденції суспільного розвитку і готувати фахівців, що будуть відповідати цим тенденціям і потребам майбутнього.

Поки що таке завдання не виконується, і це відчувають як випускники вишів, так і роботодавці.

Усвідомлює це і більшість викладачів вищих навчальних закладів, намагаючись зробити процес здобуття знань більш творчим, інтерактивним. Безумовно, сказане ще у більшій мірі стосується інклюзивного навчання, метою якого є забезпечення можливості всебічної участі всіх членів суспільства у будь-яких сферах життєдіяльності.

Виконання завдань інклюзивної освіти вимагає, по-перше, принципово нового осмислення базових елементів навчального процесу, по-друге, детального вивчення психологічних особливостей кожного студента, по-третє, створення дидактичних і психологічних умов свідомого отримування знань студентами з особливими потребами. Студент повинен бути не формальним, а фактичним співучасником навчального процесу на рівні не тількі інтелектуальної, а й особистісної та соціальної активності. Процес самореалізації студента нерозривно пов'язаний з його адаптацією у суспільстві, з усвідомленням певних обов’язків не тільки перед рідними, але й перед соціумом.

Парадигма гуманітарної освіти вимагає підготовки фахівців, для яких постійне поглиблення професійних знань є не обов’язком, а внутрішньою потребою. Той, хто багато знає, хоче знати ще більше. Досягти цієї мети неможливо без обміну думками, оформленими вербально, без користування певними стратегіями і тактиками комунікації. Саме тому підвищення рівня комунікативної компетенції молодих людей (максимально це стосується студентів з особливими потребами) під час вивчення дисциплін гуманітарного циклу є дуже важливим для подальшого професійного зростання і майбутніх соціальних робітників, і майбутніх психологів, і студентів, які отримують інші спеціальності. Шляхи і форми виконання цього завдання залежать не тільки від специфіки дисципліни, що викладається, від її місця у навчальному процесі, але й від рівня обізнаності викладача

з максимами, законами і правилами комунікативної лінгвістики.

"Педагогіка – одна з найстаріших прикладних комунікативних дисциплін, яка в пошуках наукової глибини все більше усвідомлює себе комунікативною наукою… Педагогічна діяльність – це спеціально організована комунікативна діяльність , метою якої є навчання і виховання учнів" [Соколов, 2002, с. 141].

Комунікація передбачає не тільки спільність інформаційної бази, що є умовою адекватного розуміння повідомлення, але й певну спільність елементів системи ціннісної орієнтації комунікантів. Саме ця спільність робить спілкування комфортним, безпечним та результативним. Ф. Бацевич, ілюструючи дію закону збереження комунікативної рівноваги, зазначає, що мовець утримується від висловлювання своєї точки зору під загрозою її критики чи заперечення [Бацевич, 2004, с.39]. Не знаючи про дію цього закону, учасники комунікації, тим не менш, відчувають його вплив, і це, безперечно, змінює процес комунікації.

Відмінності у ціннісних системах людей, що спілкуються, призводять до конфлікту, до невдалого спілкування чи до його припинення. Отже, одним з аспектів успішної комунікації у навчальному процесі є аксіологічний аспект. Ціннісна система людини не є сталою, жорсткою і незмінною. Вона піддається трансформації, може суттєво трансформуватися під впливом історичних, ідеологічних, соціальних, психологічних чинників. Враховуючи це, слід будувати навчальний процес у вищих навчальних закладах таким чином, щоб кожна дисципліна давала можливість викладачеві цілеспрямовано формувати ціннісні орієнтири студентів або вчасно коригувати їх у відповідності до певних моральних норм.

Аксіологічний аспект, у свою чергу, пов'язаний з питанням рівня комунікативної культури студентів, який, на жаль, часто є низьким. Зауважимо, що основним показником комунікативної культури у спілкуванні є "особистісно-ціннісний компонент: здатність встановлювати контакт; уміння вислухати співрозмовника; доброзичливе ставлення до партнера у комунікативному акті; повага до думки співрозмовника" [Заболотська, 2011, с. 11]. Як бачимо, засвоєння правил успішної комунікативної поведінки є невіддільним від визнання позиції опонента такою ж цінною, як власна. Звісно, ця вимога входить у протиріччя з метою студента довести свою правоту, проте викладач повинен систематично звертати увагу студентів на необхідність толерантного ставлення до співрозмовника, що проявляється як у доборі лексичних засобів, так і в інтонації, у способі номінації партнера тощо.

Скажімо, під час критичного аналізу промов однокурсників на заняттях з дисципліни "Риторика" слід послідовно орієнтувати молодих людей на те, щоб вони уникали надмірно емоційних висловлювань, кожне критичне зауваження починали з слів "на мою думку", "мені здається", звертали увагу не тільки на недоліки, а й на позитивні моменти промови. Такі, здавалося б, прості істини не завжди легко реалізувати у практиці дискусійного спілкування, якщо у мовній свідомості студентів зафіксовано інші формули комунікації, інші засоби вербального оформлення своєї позиції.

Надзвичайно важливими є названі нюанси налагодження комунікативних контактів у групах, де навчаються студенти з особливими потребами. Якщо темп мовлення такого студента чи інші особистості його вербального спілкування відрізняються від середнього рівня, це у жодній мірі не повинно впливати на оцінки

результатів його навчальної діяльності з боку інших студентів. Адже саме інклюзивна освіта дає студентам з особливими потребами можливість розширення обсягу і напрямів спілкування, стимулює процеси самоідентифікації особистості і вдосконалення її комунікативної компетентності. Однокурсники з допомогою викладачів, безумовно, можуть і повинні допомогти їм у цьому.

Наступним аспектом свідомого використання підходів теорії комунікації у навчальному процесі є створення на заняттях умов для реалізації діалогічного режиму спілкування. На думку Г. Писарука, терміни "діалог" і "діалогічний" у сучасній науці означають не тільки форму мовлення, за якої відбувається безпосередній обмін висловлюваннями між двома або кількома особами. Ці терміни передусім визначають специфіку стосунків між мовцем і адресатом: "обидва комуніканти є особами активними, незалежно від ступеню формальної діалогічності їх мовленнєвої поведінки. Суб'єктно-об'єктні відносини проявляються в інтересі один до одного, у повазі до позиції співрозмовника, у визнанні права на інший погляд, у міцному зворотньому зв'язку між комунікантами".[Писарук, 2006, с. 90]. Отже, йдеться не про лінійну і навіть не про інтерактивну модель комунікації, а про трансакційну її модель, що характеризується постійною налаштованістю комунікантів один на одного, коли і адресант, і адресат виконують свої функції одночасно.

Така налаштованість пов'язана з вибором викладачем певного стилю спілкування. Безперечно, найкращі можливості для вирішення навчальних задач в атмосфері максимальної комунікативної комфортності надає демократичний стиль спілкування викладача з студентами. Викладач виступає у функції не керівника, а скоріше

організатора процесу, більш досвідченого та інформованого, ніж студенти. Проте і власний досвід молодих людей може стати джерелом навчально-пізнавальної діяльності за умови доброзичливого ставлення до нього з боку викладача. "Визнання особистісного досвіду спілкування студентів важливим для подальшого становлення їх як фахівців створює сприятливі умови для їх творчого розвитку, спонукає їх до самостійної пошукової діяльності" [Заболотська, 2011, с. 36]

Якщо викладач віддає перевагу традиційному "академічному" стилю спілкування у режимі "Я повинен донести до вас певний обсяг інформації, а ви повинні уважно слухати і фіксувати її", тим самим він свідомо або несвідомо обмежує права студентів на участь у навчальному процесі. Не маючи можливості оперативно подавати сигнали "зворотнього зв'язку", частина студентів швидко втрачає інтерес до навчального матеріалу. Це, безперечно, стосується насамперед студентів з особливими потребами. Вони потребують постійного вербального і невербального контакту, постійного підтвердження їх статусу як рівноправних учасників спілкування, що можуть впливати на його перебіг. Комунікація на занятті повинна мати діалогічний характер (у широкому сенсі розуміння поняття діалогу). Адже діалог, як форма вербальної чи невербальної взаємодії, передбачає партнерські взаємини, наявність певних домовленостей між його учасниками, взаємну ініціативу і доброзичливість партнерів.

Виконати завдання забезпечення навчального спілкування саме такого типу можуть лише ті викладачі, для яких демократичний стиль спілкування з студентами є природним і усвідомленим. Такий викладач не боїться зізнатися, що не знає відповіді на якесь питання. Навпаки, він використає цю ситуацію для формулювання

проблемних завдань, для обговорення різних варіантів відповідей, тобто на практиці покаже студентам поліваріантність наукового пізнання. У такому випадку результатами спілкування є позитивна внутрішня мотивація навчальної діяльності, взаємодопомога та доброзичливость не тільки у системі "викладач – студенти", але й у системі стосунків між студентами в академічній групі. Таким чином, демократичний стиль поведінки викладача є необхідною умовою виконання завдань інклюзивного навчання у сучасній вищій школі.

Отже, врахування під час навчального процесу закономірностей, тенденцій, моделей, законів комунікації дає можливість вирішити великий обсяг питань, а саме:

- вивчити і застосувати у навчальному спілкуванні правила кооперативної комунікації;
- дати приклади аналізу комунікативних непорозумінь та комунікативних конфліктів з метою їх подальшого уникнення;
- сформувати у студентів практичні навички толерантного, безконфліктного спілкування у навчальній, суспільній та побутовій сферах.

Надзвичайно важливим є врахування як позитивних, так і негативних наслідків дії певних законів комунікації під час планування навчального процесу в групах, де навчаються студенти з особливими потребами, для створення максимально комфортної атмосфери спілкування.

3.5. Теоретико-методологічні аспекти викладання дисциплін у студентів з порушенням слуху

За останніми статистичними даними, в Україні налічується близько 300 тис. дітей і більше 1 млн. дорослих з порушенням слуху. Згідно з Конвенцією ООН

2006 року, яка проголошує права інвалідів на освіту, ратифікованою Україною в 2008 р., в Україні мають бути створені всі необхідні умови для отримання якісної вищої професійної освіти людьми з обмеженими можливостями [Конвенція, 2006].

У наказах Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України «Про затвердження програми професіональної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I—IV рівнів акредитації» наголошується на необхідності методичного, матеріально-технічного забезпечення і фінансової підтримки ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку інвалідів по слуху і зору, а також на необхідності підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного складу для роботи зі студентами цієї категорії, на розробленні й впровадженні системи супроводу їхнього навчання [Наказ МОН, 2003].

Дослідженню особливостей освіти, професійної підготовки, реабілітації, супроводу навчання осіб з особливими потребами, зокрема, студентів із порушенням слуху, приділяють увагу такі науковці: П. Таланчук, К. Кольченко, Г. Нікуліна І. Зарубіна, С. Кислюк, М. Шульмін, Н. Софій та ін.

Сучасна вища освіти покликана сприяти підготовці студентів до самостійного життя в суспільстві через отримання професійних умінь і навичок. Основою набуття вищої освіти є державні освітні стандарти, обов'язкові для всіх студентів, незалежно від стану їхнього здоров’я. Тільки при такому підході до навчання людей з інвалідністю вони, як професіонали, надалі можуть бути конкурентноспроможними на ринку праці.

Професійне становлення особистості студента з порушенням слуху в умовах інклюзивної освіти

відбуватиметься повною мірою, якщо при цьому будуть враховуватись такі педагогічні особливості:

1. Знання викладачем специфіки сприйняття навчального матеріалу студентами з порушенням слуху.

2. Індивідуальний підхід викладачів до навчання означеної вище категорії студентів.

3. Адаптація змісту, методики і технології навчання студентів із порушенням слуху до їх індивідуальних потреб.

4. Можливість самостійної роботи студентів з порушенням слуху з використанням методичної і технічної бази ВНЗ, адаптованої до їхніх потреб.

5. Підготовка висококваліфікованих фахівців до навчання означеної категорії студентів.

6. Використання альтернативних форм контролю знань студентів із порушенням слуху.

7. Надання консультативної допомоги студентам з порушенням слуху.

Ураховуючи педагогічні особливості професійного становлення особистості студента з порушенням слуху в умовах інклюзивної освіти, можна розраховувати на ефективність педагогічного процесу загалом.

Сучасний ринок праці потребує ініціативних, цілеспрямованих і творчих спеціалістів, які мають високий рівень теоретичної і практичної підготовки, вміють самостійно приймати рішення. Важливе значення у формуванні таких вмінь у майбутніх фахівців відіграють способи, методи і форми навчання.

На сьогодні українська вища школа переживає складні часи, а реформи, що проводяться в освіті, поки не мають свого відображення у кінцевих результатах розвитку країни. Більшість фахівців з вищою освітою стикаються з тим, що професійна підготовка значною

мірою не відповідає тенденціям розвитку сучасного суспільства [Красовська, 2014].

У навчально-виховній діяльності закладів вищої освіти України впродовж попередніх десятиріч увага зосереджувалася на оволодінні студентами значною сумою знань, на екстенсивних засадах організації навчального процесу. Інтелектуальний розвиток особистості, підготовка її до самостійної пізнавальної діяльності протягом життя перебували на другому плані. Це спричинило появу суперечності між рівнем засвоєння молоддю, яка навчається в навчальних закладах, фахових знань і недостатнім рівнем інтелектуального розвитку особистості.

Аналіз рівня розвитку сучасної економічної теорії та практики господарювання засвідчує: в зв'язку з глибокими змінами в економіці нашої держави нагальним є формування помітно зміненого економічного мислення, яке дозволить створити власну високоефективну національну економіку, а забезпечити її конкурентоздатність зможуть лише висококваліфіковані кадри з інноваційним фінансово-економічним мисленням, які володітимуть такими професійно значущими якостями:

1) глибокі знання в галузі теоретичних основ функціонування економіки;

2) цілісне уявлення про сутність, структуру і тенденції розвитку економічних систем;

3) володіння методами економічного аналізу господарських процесів на макро- та мікрорівнях;

4) володіння методами прийняття рішень;

5) здатність до управлінської діяльності;

6) розвинена інтуїція тощо [Захарченко, 2006].

Сучасна практика вищої освіти розвивається згідно з двома основними моделями:

1) традиційного навчання (репродуктивна, технократична, підтримувальна);

2) інноваційної (проблемна, гуманістична, розвиваюча, особистісна).

Ці моделі принципово розрізняються характером діяльності того, хто навчає і того, кого навчають. Так, у традиційному навчанні тільки викладач є суб'єктом діяльності. Він свідомо і цілеспрямовано будує свою діяльність. Студент не є повноправним суб'єктом власної діяльності. Він включений у діяльність педагога. У цьому випадку фіксується суб'єкт-об'єктний тип взаємодії викладача та студента.

Для особистісно-орієнтованої (інноваційної) освіти характерний суб'єкт-суб'єктний тип взаємодії. У цьому випадку відзначаються два повноправних діяча, що мають спільні цілі, погоджені мотиви. Викладач виконує сервісну, управлінську функцію по досягненню саморозвитку студента [Колпаков, 2005, с.161-164].

Навчання економічним дисциплінам відрізняється специфікою дидактичних засобів, які обираються викладачами. На теперішній час у якості основних засобів навчання в процесі професійної підготовці економістів використовуються підручники, навчальні і наочні посібники, збірники задач, тестові завдання, засоби для демонстрації наочності, технічні засоби навчання тощо. Проте формування професійних кадрів у галузі економіки неможливе без ефективної практичної підготовки [Красовська, 2014].

Рушійною силою в навчанні студентів з порушенням слуху є насамперед правильна з науково-методичної точки зору організація практичних занять, на яких проводиться спілкування з предметною діяльністю, де задаються всі необхідні компоненти: мета, мотив, зміст, форма, партнери та умови завдання.

При цьому традиційна модель навчання, що містить предметну діяльність, де студент засвоює інформацію, вирішує завдання певної галузі знання, повинна доповнюватись інноваційними педагогічними методами. Оскільки в інноваційній моделі навчання провідною діяльністю виявляється навчальна, її метою є не вирішення завдань, а оволодіння способом вирішення того чи іншого класу задач. У цьому випадку використовують технології розвитку мислення, що дозволяють тим, хто навчається:

- організувати рефлексію предметної діяльності;
- проаналізувати свою діяльність;
- виокремити вихідні підстави, універсальні способи вирішення певного типу завдань;
- самостійно отримати необхідну інформацію.

При цьому провідною характеристикою навчальної діяльності є усвідомлення мети навчання, способи вирішення проблем (завдань), отримання знання. У цьому випадку "включаються" вищі психічні механізми: свідомість, самосвідомість, воля, самовизначення та ін. Вже ці відмінності дозволяють інакше дивитися на арсенал наявного педагогічного інструментарію (прийомів, методів, технологій) реалізації навчальної діяльності [Колпаков, 2005, с.161-164].

На сьогодні виділяються такі способи навчання:

1) традиційні:

а) пояснювально-ілюстративний – лекція, розповідь, пояснення і демонстрація. Студент слухає, сприймає, осмислює, повідомляє інформацію, в результаті чого отримує деяке уявлення про об'єкт або явище.

б) репродуктивний – тренінг, лабораторні роботи, практичні заняття.

2) інноваційні:

а) проблемно-пошуковий – існують два варіанти реалізації цього способу: метод спроб і помилок, тобто

"стихійна" творчість, і організація рефлексивних процесів. Основні методи і форми, що реалізуються в основному через самостійну роботу студента, – проблемний виклад, пошуковий (евристичний), дослідницький експеримент, креативні методи.

б) комунікативний – евристична бесіда, діалог, диспут, дискусія, полеміка, "мозковий штурм", семінар, тобто цей спосіб навчання передбачає і приймає характер колективної мисленнєвої діяльності.

в) імітаційно-рольовий – моделювання студентами тих чи інших професійно значущих ситуацій та їх вирішення. Основні методи і форми - ігри (ділові, рольові, інноваційні, організаційної діяльності), імітаційне моделювання, аналіз ситуації.

г) рефлексивний – предметом і результатом навчальної діяльності студента стає не проблемна, комунікативна або імітаційна ситуація, а спосіб діяльності, якого навчають при її вирішенні, в результаті чого студент рухається у власному розвитку за рахунок усвідомлення і прийняття культурних форм організації творчої, розумової і комунікативної діяльності. Основні методи і форми: індивідуальна, мікрогрупова, колективна рефлексія з приводу змістів різних видів діяльності та змін у власному розвитку [Колпаков, 2005, с.161-164].

При використанні інноваційної моделі навчання студентів з порушенням слуху провідними способами стають проблемно-пошуковий, комунікативний, імітаційно-рольовий. Вони супроводжуються спеціально організованою рефлексією діяльності студентів. Пояснювально-ілюстративний та репродуктивний способи застосовують у цій моделі як допоміжні.

Отже, використання педагогічних інновацій при навчанні студентів з порушенням слуху дозволяє створити найбільш оптимальні умови для оволодіння матеріалом

дисциплін економічного спрямування, взаємонавчання, самодослідження і самовдосконалення. Впровадження передових інноваційних технологій у навчально-виховний процес припускає виявлення спеціальних потреб, формування професійних цілей і знаходження дієвих способів їх досягнення. Викладачі економічних дисциплін за допомогою комбінації інноваційних та традиційних методів навчання зможуть виявити зони знань студентів, які необхідно коригувати та розвивати.

Запропонуємо певні заходи, спрямовані на підвищення рівня професійного становлення студентів з порушенням слуху у вищих навчальних закладах, а саме:

- відеопрезентації по темах з дисципліни, що вивчається;
- проведення тематичних зустрічей з фахівцями, тренінгів, ділових ігор;
- використання комп'ютерів зі спеціальним програмним забезпеченням як для навчання, так і з метою здійснення контролю знань.

Отже, відбувається передача досвіду, знань, умінь і навичок, форм поведінки тощо, а також формується висока конкурентоздатність фахівців на ринку праці.

3.6. Система педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників з порушенням слуху

Актуальною проблемою сучасного українського суспільства, передумовою відродження української нації є виховання активних громадян України, які усвідомлюють потреби рідної держави, готові до участі у вирішенні нагальних завдань, що постають перед нею, не залишаються осторонь від будь-яких проявів порушення

права та закону.

Значна кількість наукових праць присвячена ролі правового виховання у становленні і розвитку правосвідомості як надійного засобу профілактики правопорушень. Це роботи М. Алємаскіна, Є. Болдирєва, Л. Єремєєвої, Г. Єфремової, Л. Зюбіна, К. Ігошева, Ю. Кобринського, В. Устинової та ін. У роботах вищезазначених авторів підкреслюється, що попередження та усунення причин правопорушень органічно пов'язані з удосконаленням свідомості, розвитком духовності, формуванням поваги до права, закону на усвідомленому рівні ціннісно-правових орієнтацій, особистих правових переконань. Певна особливість у формуванні таких якостей спостерігається у осіб із особливостями психофізичного розвитку, у тому числі, у дітей із порушеннями слуху.

Усе вищезазначене спонукало нас здійснити вивчення особливостей процесу формування правосвідомості учнів старших класів в умовах спеціальної загальноосвітньої школи для дітей зі зниженим слухом.

У процесі дослідження нами з'ясовано час початку цілеспрямованої системної правової освіти у спеціальній загальноосвітній школі для дітей зі зниженим слухом; проаналізовано навчальну програму, підручник з правознавства, календарні та поурочні плани вчителів, календарні та щоденні плани вихователів [Дмітрієва, 2014]. Також визначено труднощі у процесах організації та реалізації правового виховання у позаурочний час у системі спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей зі зниженим слухом, а саме: відсутність методичного забезпечення процесу правового виховання; спрямованість роботи педагогів на види діяльності, що не передбачають активного залучення вихованців; епізодичність та безсистемність

проведення виховних занять правознавчого спрямування; недостатність урахування специфічних особливостей розвитку дітей зі зниженим слухом; недостатній рівень професійної співпраці педагогічних працівників навчального закладу як між собою, так і з батьками школярів. Нами з'ясовано, що сформованість правосвідомості у переважної більшості учнів перебуває на середньому (69,3 % учнів 9-х та 71,8 % учнів 10-х кл.) і низькому рівні (у 28,3 % учнів 9-х та 24,3 % учнів 10-х класів).

Отримані результати засвідчили нагальну потребу систематизувати корекційно-виховну роботу щодо формування правосвідомості старшокласників у позаурочний час та обумовили актуальність розробки такого педагогічного забезпечення, яке, з одного боку, було б логічним продовженням та доповненням процесу засвоєння правових знань та умінь, розпочатого під час вивчення навчального предмета „Правознавство (практичний курс)", а з іншого – активізувало б діяльність педагогів та учнів у напрямку формування правосвідомості школярів у позаурочній виховній діяльності.

У процесі дослідження нами було виокремлено такі види *мети* формування правосвідомості: освітня, корекційно-розвивальна та виховна. Визначаючи освітню мету, ми виокремлюємо, які знання, поняття, цінності мають бути сформовані на заняттях, що мають засвоїти учні та що необхідно повторити. Корекційно-розвивальна мета передбачає формування таких умінь, як робота з джерелами, правовими текстами, виділення у них головного, складання планів, формулювання висновків. Виховна мета пов'язана із загальним процесом виховання учнів, і в першу чергу, із формуванням їхніх моральних, правових якостей. Учні повинні засвоїти гуманістичний характер права, необхідність поваги прав один одного.

Зміст охоплює три основні аспекти: соціальний, особистісний, науковий. Соціальний аспект відображає загальні вимоги суспільства до особистості, її правового виховання, до ролі школи як соціально-правового інституту. Особистісний аспект передбачає формування моральних та правових якостей школярів з точки зору основних особистісних сторін їхньої діяльності. Науковий аспект визначає сам зміст шкільного правового виховання, виховної програми та способи досягнення їх засвоєння школярами.

При відборі змісту педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом у позаурочний час ми керувалися необхідністю дотримання таких вимог:

- юридична точність та визначеність правових знань (недопущення довільної непрофесійної передачі матеріалу, змісту нормативно-правових актів);
- науковість (відповідність навчального матеріалу найновішим досягненням у галузі юриспруденції);
- доступність (засвоєння правових понять має здійснюватись від простішого до складнішого, від відомого до невідомого; навчально-виховна діяльність має знаходитись у зоні актуального і найближчого розвитку);
- послідовність у формуванні наукових поглядів, світогляду учня, розуміння ним закономірностей розвитку суспільства з урахуванням вікових, індивідуальних та психофізичних особливостей;
- актуальність та необхідність правових знань (вони мають бути дієвими, застосовуватися у різноманітних життєвих ситуаціях, що мають юридичний зміст) [Козлова, 2004].

Важливим компонентом системи є *методи, прийоми та засоби* правового виховання. Виходячи із того, що „методи виховання – способи взаємопов'язаної діяльності

вихователя і вихованців, спрямованої на формування у вихованців поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки" [Фіцула, 2002, с. 307], ми вважаємо, що основні завдання формування правосвідомості вирішуються через реалізацію комплексу методів: методи формування свідомості: роз'яснення, бесіда, лекція, диспут, приклад; методи формування суспільної поведінки: педагогічна вимога, громадська думка, доручення, створення виховуючих ситуацій; методи стимулювання діяльності та поведінки: змагання, заохочення, покарання.

Виховна ефективність методу підвищується, якщо під час його застосування використовуються *педагогічні прийоми* як „частина, елемент методу виховання, необхідний для ефективнішого застосування методу в конкретній ситуації" [Фіцула, 2002, с. 307]. Відтак, на нашу думку, у позаурочній правовиховній діяльності доцільно використовувати такі прийоми: громадський осуд негативних проявів у житті класу чи школи; розвінчання негативного, коли не всі розуміють його суть; розкриття на конкретних і відомих учням прикладах наслідків аморальної та асоціальної поведінки у процесі застосування методу прикладу. Використовуючи метод створення виховуючих ситуацій, ми застосовували:

1) творчі прийоми (доброта, увага і піклування; вияв уміння і переваги педагога; пробудження гуманних почуттів; вияв засмучення; зміцнення віри у власні сили; довіра; залучення до цікавої діяльності);

2) гальмівні прийоми (паралельна педагогічна дія, наказ, ласкавий докір, натяк, показна байдужість, іронія, розвінчання, вияв обурення, попередження, вибух) [Натанзон, 1972].

Засобами виховання є вид суспільної діяльності, який може впливати на особистість у певному напрямку,

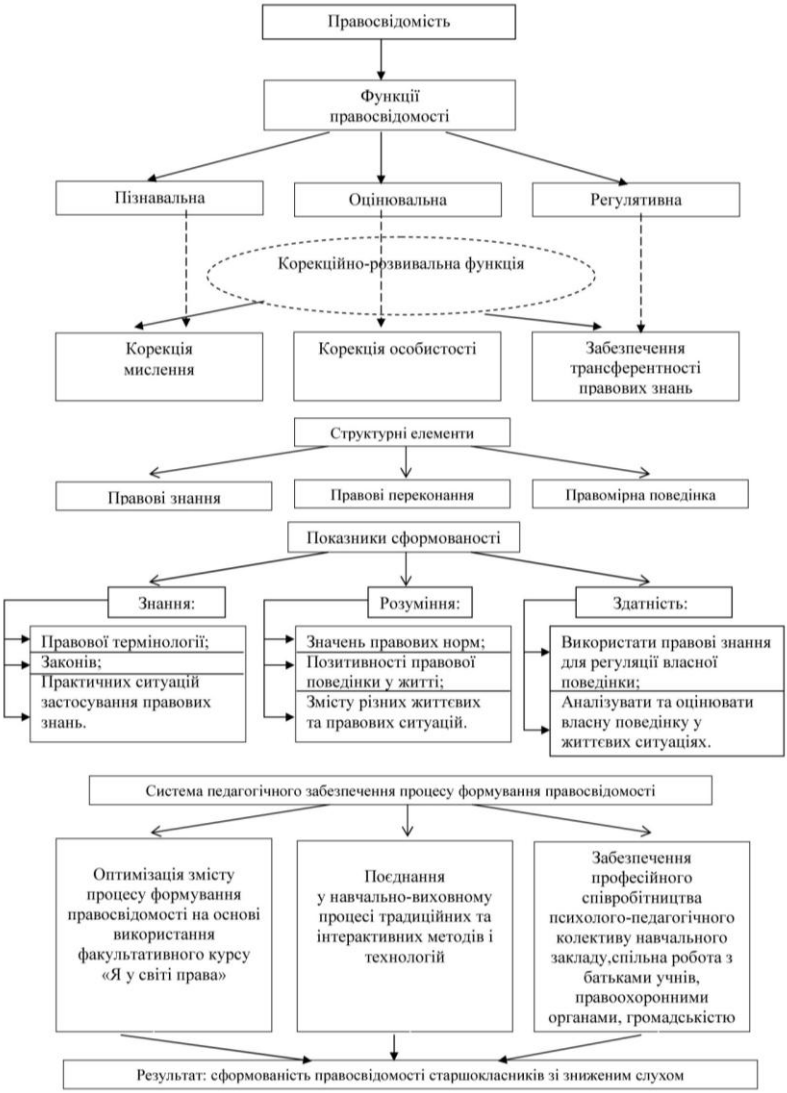
наприклад, праця, шкільний режим, засоби масової інформації тощо.

Результатом впровадження розробленої нами системи педагогічного забезпечення процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом у позаурочний час нами визначено підвищення рівня її сформованості.

Головною *метою* розробки структурно-функціональної моделі правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом нами визначено: удосконалення та поглиблення правових знань, умінь та навичок учнів зі зниженим слухом; формування інтересу до участі у заняттях правознавчої тематики, потреби виконувати громадський обов'язок; усвідомлення необхідності виконувати правила поведінки у школі та у суспільстві; впевненості у непорушності законів, прав та свобод інших людей; формування вміння користуватися набутими правовими знаннями, уміннями та навичками у різних видах практичної діяльності у житті; стимулювання прагнення до активної громадської діяльності та беззаперечного дотримання законів суспільства.

Через авторську структурно-функціональну модель ми відобразили логіку процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом Системоутворюючим компонентом моделі виступає мета формування правосвідомості учнів, яка в кінцевому рахунку об'єктивується у результат діяльності. Отриманий результат та його співвіднесення із поставленою метою виступив головним критерієм успішності впровадження даної моделі у практику організації процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час. Загальна мета, сформульована в моделі: формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом реалізується через базові функції правового виховання даної

Рис. 1. Структурно-функціональна модель правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом



категорії учнів, які ми визначили як: когнітивну, оцінювальну, регулятивну. Ці функції направлені на формування основної – корекційно-розвивальної, яка передбачає корекцію мислення, забезпечення трансферентності правових знань та корекцію особистості. Передбачалося, що отримані учнями правові знання через забезпечення відповідного рівня їх усвідомлення та переходу у правові переконання, зрештою, повинні стати основними регуляторами формування їх діяльності, поведінки. Відповідно до функцій ми визначили структурні елементи правосвідомості та показники їх сформованості, за якими можна діагностувати рівень сформованості правосвідомості учня (Рис. 1.):

Розроблена модель формує загальне уявлення про структурну організацію процесу формування правосвідомості, дає можливість вчителям та вихователям забезпечити цілісність, а відтак і ефективність процесу формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час.

Важливим елементом структурно-функціональної моделі, що відображає цілісність процесу формування правосвідомості старшокласників у позаурочний час в умовах спеціального загальноосвітнього закладу, є система педагогічного забезпечення, яка стосується безпосередньо організації процесу формування правосвідомості учнів старших класів зі зниженим слухом в позаурочний час.

3.7. Проблема білінгвізму студентів з порушенням слуху як частина процесу їхньої соціальної адаптації

Білінгвізм студентів з погляду критерію ефективності процесу їхньої адаптації в навколишньому світі є проблемою більш ніж актуальною. Адже слухова

перспектива сфокусована на “дефектності” (ваді) нечуючих осіб і на тому, який негативний вплив на всі аспекти життя індивідуума має фізичний стан (відсутність слуху). Наявність нормального слуху є критичною для розвитку грамотності. Тому нечуючі особи не вважаються такими, що відповідають прийнятним поглядам стосовно рівня грамотності в слуховій перспективі (тобто, для чуючих людей). Оскільки нечуючі люди використовують жестову мову, їх необхідно розглядати як особливу культурологічну і лінгвістичну групу в суспільстві, для якої розмовна мова повинна вважатися другою мовою. Білінгвізм, тобто паралельне вживання жестової та словесної мови є єдиним шляхом, що задовольнить потреби нечуючого студента, як-от: раннє спілкування з батьками, розвиток когнітивних навичок, засвоєння знання людства, повне спілкування із навколишнім світом і сприйняття культури світу чуючих.

Наявна джерельна база з досліджуваної проблеми представлена роботами Н. Єфіменко (історичний аспект проблеми білінгвізму в навчанні глухих); С. Загоруйко (із історії навчання глухих в Україні); Г. Розьєр (інклюзивне навчання глухих); М. Ярмаченко (історія сурдопедагогіки); І. Кобель (навчання глухих та інклюзія); закордонними виданнями різних авторів [Rodda, Eleweke & Chapman, 1999, с. 45].

Протягом століть глухота вважалась патологією. Нечуючих відносили до розумово неповноцінних та неповносправних у здатності до навчання через те, що вони не чують, а тому їм приписували необхідність в спеціальному навчанні і соціальних послугах, щоб зменшити і скоректувати їхні вади (неповноцінність). Однак, після появи грандіозної праці В. Стока [Wiliam Stokoe, 1960] та інших, що прорвали стіну домислів, з’явилась нова течія в підходах до трактування глухоти і

відтоді спостерігаємо все більший відхід від патологічної перспективи в поглядах на глухоту.

Прийнято вважати, що боротьба між прибічниками оралізму і мануалізму вже триває 200 років. "Розвиток вільної мови (включаючи читання і письмо) і добрі навики спілкування у нечуючих осіб були за останні 200 років основною турботою в послугах та освіті для осіб із порушенням слуху" [Rodda, Eleweke & Chapman, 1999, с. 45]. В історії навчання нечуючих пропагувались різні стратегії для підвищення грамотності і розвитку навиків спілкування у людей із порушенням слуху. Ці стратегії пропонувалися прибічниками мануального, усного і тотального спілкування. Ці стратегії або підходи, так само, як і їхні прибічники, знаходяться в стані перманентної війни за право отримати назву найкращого універсального методу навчання осіб із порушенням слуху.

Із цієї битви вимальовуються дві перпективи стосовно до засвоєння мови і рівня грамотності. Від дитинства до зрілості нечуючі мають роки невдач і розчарувань на шляху оволодіння навичками читання і письма. Корекційні підходи, що базуються на засвоєнні зразків, уроках лексики і вивченні визначених правил, розбивають мову на частини і не дають змоги використовувати її в натуральному вигляді так, як засвоюють мову чуючі індивідууми. Світова статистика говорить, що 90% глухих дітей мають чуючих батьків. Отже, більшість глухих дітей народжується в унікальній мовній ситуації. Втрата слуху не дозволяє їм засвоювати усну мову їхнього домашнього середовища природнім шляхом. Оскільки вони не можуть чути мову (до певної міри, залежно від втрати слуху), їх взаємодія з іншими членами родини є неповною, що є фатальним для мовного розвитку. Відповідно, у них не формується сильна лінгвістична база, що необхідна їм для самовираження і

для надання слову сенсу. Для того, щоб досягти рівня готовності до соціальних викликів, нечуючі та слабочуючі, як і всі інші студенти, повинні бути оточені мовою, повністю сприйнятною для них, як модель для вироблення міцної компетентності в їхній першій мові, якою вважається жестова мова. Ранній доступ до мови в повному об'ємі виховує ранній когнітивний розвиток, що, у свою чергу, стимулює зростання грамотності та вищий академічний результат. Сучасні програми навчання нечуючих студентів визнають значущість і важливість як української жестової мови, так і української словесної мови, ці програми пропагують і відстоюють жестову мову як першу мову для нечуючих. Акцент на ранньому засвоєнні мови і прийняття першої мови (УЖМ) забезпечує базу, на якій відповідно вивчається українська мова. Ефективна мова повинна бути швидка і ясна. УЖМ є ефективною мовою для візуального вивчення і є легшою для засвоєння нечуючими в якості першої мови, ніж будь-яка інша мова. У студентів в двомовних-двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності і впевненості через здоровий підхід (підхід "нормальності") до нечуючих, адекватного і повноцінного самосприйняття, завдяки чому зростає їх впевненість у здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні.

Знання писемної української мови, що їх має дитина з ураженим слухом, може бути цінним інструментом для розвитку компетенції в усній український мові. Коли нечуючий або слабочуючий студент починає читати, він здатний встановлювати зв'язок між надрукованим і усним словом.

Письмова українська мова надає шлях для нечуючих і слабочуючих студентів для набуття повного доступу до структури мови, забезпечуючи чіткішу модель українського синтаксису, ніж ту, яку б вони отримали від

усного сигналу. Знання структури української мови є особливо важливим у сприйнятті мовлення, у процесі якого необхідно заповнювати багато прогалин, що виникають від передбачень або здогадок про те, що не може бути почуто або сприйнято з губ. Тому ранні навички з грамоти, що розвиваються в процесі перекладання на жестову мову написаного тексту, можуть також допомогти укріпити навики усного мовлення.

Викладач у студентів з порушенням слуху повинен бути здатним створити середовище в аудиторії, багате на можливості для кожного студента, щоб вони могли розвинути форми, значення і використання мови в особистому спілкуванні. Яка б мова не використовувалась нечуючими студентами, визначальним і життєво важливим є забезпечення багатого лінгвістичного оточення. Ми, як педагоги, повинні постійно мати на увазі роль жестової і усної мови в житті студента з порушенням слуху. Обидві мови повинні й можуть служити студенту соціально, хоча жестова мова є мовою взаємодії у спільноті нечуючих і повинна бути визнана офіційною мовою спілкування для цієї категорії населення, що вимагатиме наукових досліджень, підготовки нових кадрів та налагодження державної програми підготовки перекладачів, у тому числі, і для навчальних закладів. Однак усна мова залишається мовою більшості в суспільстві і буде служити нечуючому студенту в навчальному і економічному аспектах.

3.8. Досвід білінгвального навчання студентів з порушенням слуху у Вінницькому інституті Університету «Україна»

Важливим аспектом нормативно-правового регулювання життя нечуючої людини є визначення статусу жестової мови, яка законодавчо визнається як засіб спілкування нечуючих людей, проте «визнання» ще не означає – реалізація. Нині ще залишається центральною темою дискусії в колі науковців, педагогів, вихователів, яка проявляється у суперечливості визначення місця та значенням жестової мови – про те, чи є вона самостійною, чи потрібно навчати нечуючих дітей двом мовам – жестовій та словесній, чи ні.

На сучасному етапі розвитку сурдопедагогічної теорії виділено дві форми мови жестів – розмовну і калькуючу. Кожній із них властиві певні граматичні закономірності. Розмовна жестова мова – самостійна кінетична система. У ній наявна така кількість жестів, яка необхідна для невимушеного, неофіційного міжособистісного спілкування глухих. Калькуюча жестова мова – це система спілкування, жести в якій супроводжують усну мову того, хто говорить. Жести при цьому виступають еквівалентом слів, а їхнє розташування відповідає будові речення в словесній мові. Цей вид жестової мови не має власної граматичної будови мови, а тільки калькує її. Означена мова є результатом взаємодії системи словесної мови і розмовної жестової мови. Значних успіхів в оволодінні калькуючою жестовою мовою досягають лише ті глухі, які мають досить розвинену словесну мову.

Останні наукові дослідження стверджують, що жестова мова виконує ті ж функції, що й словесна, що це – багаторівнева лінгвістична система, і що жест – основна семантична одиниця – має складну структуру. Це визнання

знайшло своє відображення у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів» – згідно зі ст. 23 цього Закону жестова мова є засобом спілкування і навчання осіб, які мають порушення слуху. Однак на практиці ми зустрічаємо не тільки дискримінацію здобувачів вищої освіти, які не мають доступу до перекладу на жестову мову під час навчання у вищому навчальному закладі, а й навіть опір використанню цієї мови, стійке переконання, що нечуючий студент повинен вчитися читати з губ або ж відмовитися від навчання, до якого він не спроможний.

Ключовим завданням вищої школи сьогодні є подолання такої дискримінації, забезпечення рівного доступу до вищої освіти осіб незалежно від їхніх фізіологічних особливостей. Одним із небагатьої вишів в україні, що на практиці втілюють цю концепцію і проводять активну соціальну роботу в напрямку зміни суспільних стереотипів, є Університет «Україна».

Університет «Україна» належить сьогодні до небагатьох вищих навчальних закладів, які працюють із нечуючими студентами. На сьогодні найбільша кількість нечуючих навчається у Вінницькому інституті Університету «Україна».

Навчання студентів з порушенням слуху у Вінницькому соціально-економічному інституті провадиться за білінгвальним методом: більшість навчальних дисциплін викладають словесною мовою із синхронним сурдоперекладом. Виклад матеріалу словесною мовою на лекційних заняттях супроводжує демонстрування навчального матеріалу за допомогою технічних засобів у вигляді презентацій або звичайного відображення тексту лекції на екран, що полегшує сприйняття словесного матеріалу для нечуючих. Перекладачі-дактилологи для перекладу використовують кальковану жестову мову, збагачену спеціальною

термінологією з фаху. Для засвоєння термінології та професійної жестової лексики діє спеціальний семінар з поглибленого вивчення жестової мови.

Дисципліни «Українська жестова мова», «Розвиток зв'язного мовлення», «Трудове і адміністративне право» викладаються змішано: домінує білінгвальний метод, але пояснення матеріалу викладачі, що є носіями жестової мови, також проводять за допомогою жестової мови.

Для покращення формування писемного словесного мовлення нечуючих студентів та усного мовлення слабочуючих у кабінеті мовно-слухової корекції постійно працює дефектолог, що дозволяє значною мірою зменшити недоліки використання білінгвального методу навчання.

Для аналізу ефективності методики білінгвального навчання студентів з порушенням слуху, що навчаються у Вінницькому соціально-економічному інституті Університету «Україна», було обрано студентів першого курсу (10 осіб). Було проведено два заміри: на початку навчального року, 2 вересня 2013 р. та наприкінці третього семестру 2 курсу – 2 грудня 2014 р.

Гіпотеза дослідження: білінгвальне інклюзивне навчання осіб з порушенням слуху пришвидшує процес соціалізації таких осіб, підвищує рівень володіння засобами жестової та словесної мови, покращує писемне мовлення студентів з порушенням слуху.

Для перевірки гіпотези було застосовано таку дослідницьку тактику:

1. Визначено первинний рівень сформованості мовних умінь та навичок студентів з порушенням слуху за визначеними у додатку критеріями. Матеріалом для дослідження слугували письмові творчі роботи студентів на тему «Моя майбутня професія».

2. Проведено первинне анкетування студентів з порушенням слуху. Анкета складалася із 12 питань,

спрямованих на з'ясування ставлення студентів до а) жестової мови; б) до словесної мови; в) до явища синхронного перекладу; д) до постаті перекладача-дактилолога; г) до потреби контактування зі світом чуючих.

3. Через рік і 3 місяці проведено вторинне дослідження рівня сформованості мовних умінь та навичок студентів з порушенням слуху за визначеними у додатку критеріями. Матеріалом для дослідження слугували письмові творчі роботи студентів на тему «Чому я обрав фах реабілітолога».

4. Відповідно проведено вторинне анкетування студентів з порушенням слуху за тією ж самою анкетою

5. Зіставлено індивідуальні результати кожного студента.

Результати дослідження засвідчили, що найбільший прогрес у становленні усного та писемного мовлення за досліджуваний період виявили студенти, які належать до категорії слабочуючих або користуються слуховими апаратами.

Особи, які початково стверджували, що жестова мова є для них рідною, важче оволодівають нормами літературного мовлення, однак демонструють значний прогрес у розширенні словника жестової мови, активніше спілкуються із чуючими однолітками, що засвідчує різке зменшення початково частотної відповіді на питання про використання словесної мови – «не спілкуюся взагалі» до 1 тільки позиції.

Однозначно позитивною є тенденція у ставленні до перекладача жестової мови та визначення його ролі у навчальному процесі: за першого замірювання негативних відповідей на питання про потребу в перекладачі-дактилологові дало 5 осіб, однак уже після повторного заміру такої відповіді не було жодної. Аналогічним є

ставлення до синхронної подачі тексту на екран та до роботи із дефектологом.

Отже, безперечним позитивом білінгвального навчання є одночасне формування словесного та жестового мовлення студентів з порушенням слуху, що значною мірою сприяє соціалізації таких осіб та пришвидшує адаптацію студентів-першокурсників до нових умов життя.

Формування писемного словесного мовлення значною мірою оптимізує опанування студентами з порушенням слуху усного звукового мовлення, допомагає їм швидше опанувати граматичну систему мови, яка практично відсутня в жестовій мові.

Використання білінгвального методу ефективне тільки за умови високого професіоналізму перекладачів-дактилогів не тільки з позицій дактилології, а передовсім з позицій володіння ними відповідним навчальним матеріалом та термінологією з фаху, тому важливим є спеціалізація перекладача-дактилолога і закріплення його за певним напрямом підготовки.

Використання білінгвального методу навчання у вищій школі дозволяє максимально повно оволодіти відповідним фахом, засвоїти наукові засади фаху, навчитися використовувати свої знання для спілкування із чуючими особами.

3.9. Особливості викладання курсу історії України студентам з порушенням слуху

Актуальним напрямком розвитку сучасної системи вищої освіти України є підготовка спеціалістів з молоді, яка має особливі потреби. Якщо оцінювати можливості студентів з різними нозологіями, то в них існує певний

запас загальнонаукових знань, умінь, навичок, що є необхідними для навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Однак ці загальнонаукові знання, вміння, навички нерідко залишаються нереалізованими в силу певних обставин, якщо молодь не включається в освітній процес, якщо для неї не створюються належні умови навчання.

Проблема соціалізації та адаптації до нормального життя людей з особливими потребами, зокрема, людей з порушенням слуху на сьогоднішній день є однією з найбільш актуальних та практично значущих, на що вказують численні роботи останніх років [Богданова, 2002; Зайцева, 1999; Засенко, 2000; Фомічова, 2003].

Праці, присвячені висвітленню особливостей викладання історичного циклу дисциплін студентам з порушенням слуху, відсутні. Наявні роботи частково відображають суть проблеми і стосуються переважним чином загальних проблем навчання дітей раннього і дошкільного віку [Головчиц, 2001; Мастюкова, 2003]. Окремі праці стосуються проблем навчання дітей з порушенням слуху у школах [Речицкая, 2000; Новикова, 2003]. Серед праць загального характеру слід виділити дослідження Борякова Н.Ю. [Боряков, 2008].

Важливими працями методичного характеру у роботі з нечуючими дітьми є збірники матеріалі з сурдопедагогіки, які розширюють уявлення про психофізичні особливості дітей з порушеннями слуху [Итоги, 1988].

У контексті нашого дослідження особливе зацікавлення викликає дисертаційне дослідження С.В Литовченко “Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах” [Литовченко, 2006]. Висвітлюючи процес навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах, автор

наголошує, що ефективність процесу навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах суттєво підвищиться за умов: забезпечення особистісно орієнтованого підходу до організації процесу підготовки майбутніх фахівців, поєднання професійно-освітнього та корекційно-реабілітаційного напрямів роботи, відповідного психолого-педагогічного супроводу осіб цієї категорії [Литовченко, 2006, с. 4].

Під час викладу предметів історичного циклу особливо важливим є використання в своїй роботі візуальних матеріалів, ілюстрацій, відео та графіки, що дає змогу адаптуватися глухим людям до отримання різнопланової інформації за допомогою зору. Зокрема, на заняттях з історії України є важливим використання комп'ютерного проектора. З його допомогою можна відтворити хроніку, історичні фотографії, сцени історичної реконструкції значних подій історії, уривки історичних відеофільмів, різноманітні карти. Озвучує відеоряд викладач, паралельно із яким працює перекладач-дактилолог.

Однак у процесі навчання у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації існують певні труднощі, з якими стикаються студенти з порушеннями слуху. Вони пов'язані, з одного боку, з недостатнім рівнем довузівської підготовки, а з іншого – з відсутністю у багатьох навчальних закладах належних організаційно-педагогічних умов навчання цієї категорії студентів. Головна проблема у тому, що у більшості випадків усна мова навколишнього середовища є незрозумілою і тому недоступною для глухих та слабочуючих дітей настільки, що не дозволяє їм бути повноправними учасниками спілкування. І, власне, цей мовний аспект вирізняє глухих та слабочуючих дітей з поміж інших категорій дітей, що мають особливі потреби .

Визначено, що більшість студентів з порушеннями слуху стикаються зі значними труднощами у процесі навчання в ВНЗ, зокрема, пов'язаними із вивченням дисциплін, насичених значною кількістю абстрактних понять (83% – глухих студентів, 78% – зі зниженим слухом) [Литовченко, 2006, с. 11]. Тому саме під час викладу предметів історичного циклу потрібно зменшити кількість абстрактних понять. При читанні лекційного матеріалу у формі презентації обов'язково повинен бути відеоряд, що пояснює діяльність тієї чи іншої історичної постаті, політика чи певні суспільні та наукові досягнення і візуально показує деякі абстрактні поняття.

Особливістю здобуття вищої освіти студентами з порушеннями слуху є їх об'єднання у спеціальні групи. Саме в умовах таких груп є змога організувати освітній процес з урахуванням потреб осіб з порушеннями слуху. У спеціальних групах процес навчання здійснюється за участі перекладача-дактилолога, який допомагає студентам з порушеннями слуху отримувати навчальну інформацію в повному обсязі, а викладачам – спілкуватися зі студентами. Як засвідчує практика, доцільним є збільшення терміну навчання в таких групах на 25%. Неоднорідність складу спеціальних груп зумовлена такими чинниками, як різний рівень порушення слуху студентів, розвитку мовлення, попередньої підготовки, володіння засобами спілкування та ін. [Литовченко, 2006, с. 9-10].

Створення спеціальних груп дозволяє уникнути стресових перевантажень у студентів з порушеннями слуху, що є характерними за умови їх навчання у колективі чуючих. Але необхідно зазначити, що при такій формі навчання повільніше формуються комунікативні навички, вміння вирішувати проблеми у колективі, що негативно позначається на соціально-психологічної адаптації.

Навчання нечуючих студентів в інклюзивному навчальному середовищі у складі невеличкої однорідної групи собі подібних дозволяє зберігати необхідне мовне і культурологічне середовище. Також необхідно забезпечити нечуючим студентам доступ до дорослих глухих рольових моделей і (в позаурочний час) контакти із середовищем дорослих глухих і однолітків, які спілкуються жестовою мовою.

Важливим чинником, що зумовлює суттєві труднощі навчання осіб з нозологіями слуху, є їхні психофізичні особливості. Потрібно зазначити, що значна кількість студентів з порушеннями слуху скаржаться на додаткові проблеми, що спричинені швидкою стомлюваністю, іноді дратівливістю. Виникнення такого стану пов'язано передусім з недостатньою стійкістю та глибиною академічних знань, частковим уповільненням процесів засвоєння нової інформації. Тому при викладанні предметів гуманітарного циклу потрібно зменшити навчальний темп, у поясненні нового матеріалу робити певні паузи для того, щоб студенти змогли записати зорову інформацію з екрану та побачити коментар перекладача-дактилолога, що супроводжує пояснення викладача до відеоряду. У зв'язку з цим виникають суттєві проблеми, що утворюються на шляху засвоєння знань студентами із порушеннями слуху, а саме втрата значного обсягу інформації при передачі її в системі "викладач – студент" та "викладач – перекладач-дактилолог – студент".

Методика навчання студентів-інвалідів по слуху основується на зоровому сприйнятті навчального матеріалу. На всіх заняттях паралельно із викладачем працює перекладач-дактилолог.

Більшість студентів постійно мають дивитися на перекладача-дактилолога, вони не можуть конспектувати так, як всі студенти – одночасно слухати і писати. Також

глухі та слабочуючі студенти мають обмежений словниковий запас, іноді не розуміють складних речень. Враховуючи все це, викладачі готують для студентів-інвалідів короткі конспекти лекцій, проводять словникову роботу з розбору складних та невідомих слів.

Спеціально для глухих студентів викладачі розробляють адаптовані методичні посібники. Для максимально наочної подачі навчального матеріалу використовується мультимедійна техніка і сенсорні поліекрани.

Для забезпечення наочності в процесі навчання студентів з порушенням слуху дуже важливими є мультимедійні підручники, які повинні містити велику кількість таблиць, графіків, схем, ілюстративного матеріалу, повинна бути у наявності система тестування та термінологічний словник.

У процесі навчання студентів-інвалідів по слуху спостерігаються певні труднощі: недостатньо розвинене мовлення, словесно-логічне мислення, не всі молоді люди в повному обсязі володіють жестовою мовою (іноді на рівні побутового спілкування), що створює труднощі в процесі навчання та оволодіння новим матеріалом.

Інтеграція осіб з обмеженими фізичними можливостями в суспільство є нагальною потребою часу. Тому особливої актуальності набуває нині здобуття вищої освіти особам з порушенням слуху, що потребує створення такої системи навчання, яка забезпечить працездатним інвалідам професійну підготовку відповідно до їхніх здібностей та можливостей.

Отже, запропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми особливостей викладання курсу історії України для студентів з порушеннями слуху. Воно може служити лише певною основою до розробки дієвої

стратегії навчання нечуючих студентів у вищих навчальних закладах України.
3.9.

CONCLUSION

In the context of European integration processes taking place in Ukraine it is particularly important to consider the process of implementing the main mechanisms of inclusive education. In order to maintain the basic principles of inclusive education it is necessary to analyze the main concepts and measures of inclusive education.

The main issues of inclusive education were studied by many researchers, including Berlach, R.G. and Chambers, D.J., Donnelly, V. and Watkins A. (teacher education for inclusion in Europe), Forlin, C. (directions for implementing inclusive education in developing countries).

Definitions of inclusion Inclusive education is a contentious term that lacks a tight conceptual focus, which may contribute to some misconception and confused practice. In relation to students with disability, the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) first stated in 1994 that inclusive schools were the most effective way to counter discriminatory approaches and attitudes towards students. International legislation and policy subsequently evolved to challenge exclusionary practices and focus attention on equity and access to high-quality education for all, while respecting diversity.

According to UNESCO (2009) "… an 'inclusive' education system can only be created if ordinary schools become more inclusive – in other words, if they become better at educating all children in their communities". Article 24 of the UN Convention of the Rights of Persons with Disabilities recognises that education should be accessible "… without discrimination and on the basis of equal opportunity … within an inclusive education system at all levels …". It is widely acknowledged, nonetheless, that children with disability continue to experience different forms of exclusion which vary

depending upon their disability, domicile, and the culture or class to which they belong .Inclusion in education is recognised as a basic human right and the foundation for a more just and equal society. Interpretation of inclusive education is, however, an increasingly contentious term that challenges educators and educational systems to think about the work of teaching and learning in different ways and from varied perspectives.

According to Grima-FarrellBain "Inclusive education represents a whole-school concern and works to align special education with general education in a manner that most effectively and efficiently imparts quality education to all students". The issue of equity has been a major force internationally, underpinning the movement towards a more inclusive educational system and the way in which inclusion is defined. Loreman argues "…the majority of educators know very well what inclusion is, but it is sometimes politically expedient for them to manipulate the term to suit whatever practice they happen to be currently engaged in, be it inclusive or not".

It is also possible that the lack of a tight conceptual focus that inclusive education suffers from may have contributed to misconception and confused practices. In the words of Graham and Jahnukainen, "While some might say that we have witnessed the 'globalisation of inclusion', questions remain as to what has spread". Scholars, practitioners, governments, and organisations such as UNESCO and UNICEF have also provided conceptualisations and definitions of inclusive education. Ainscow, Booth and Dyson (2006), for example, propose a typology of six ways of thinking about inclusion that considers inclusion: as a concern with students with disability having special educational needs; as a response to disciplinary exclusion; in relation to all groups being vulnerable to exclusion; as developing the school for all; as education for all; and as a principled approach to education and society.

International human rights agreements, covenants and legislation, thus, provide definitions that are critical for understanding and implementing inclusion as these often bind all signatories and flow on to influence national legislation. Concepts of inclusion Based on analysis of all of these sources, definitions can be broadly grouped into two categories: conceptualising inclusive education based on key features, and conceptualising inclusive education as the removal of that which excludes and marginalises.

Conceptualising inclusive education based on key features The most prevalent education conceptualisations are those that define inclusion based on certain key features and characteristics such as age-appropriate placement and students being able to attend their local school.

Berlach and Chambers provide a philosophical framework for inclusive education along with school-based and classroombased examples. Their philosophical underpinnings include: availability of opportunity; acceptance of disability and / or disadvantage; superior ability and diversity; and an absence of bias, prejudice, and inequality. Other definitions refer to the presence of community, 'ordinary' schools expanding what they do, problemsolving , and responsiveness to student needs via curriculum organisation and provision.

Loreman provides a synthesis of the features of inclusive education evident in a variety of sources situated firmly in this key features category. These features include: All children attend their neighbourhood school. Schools and districts have a 'zero-rejection' policy when it comes to registering and teaching children in their region. All children are welcomed and valued. All children learn in regular, heterogeneous classrooms with same-age peers. All children follow substantively similar programs of study, with curriculum that can be adapted and modified if needed. Modes of instruction are varied and responsive to the needs of all. All children

contribute to regular school and classroom learning activities and events. All children are supported to make friends and to be socially successful with their peers. Adequate resources and staff training are provided within the school and district to support inclusion.

Attempts to define inclusive education by what it is, however, are problematic because such definitions can be impacted by shifts in educational practice, context, culture, and circumstance that can quickly render these features irrelevant and outdated. Such definitions tend to assume that educational practice is subject to a set of commonalities that are static across time and place, but this is not the case. For example, in many rural areas of the world where the 'one room schoolhouse' still exists, the criteria of children being educated with their same-age peers might not factor into a definition of inclusion.

Conceptualising inclusive education as the removal of that which excludes and marginalizes. Some inclusive education scholars,conceptualise the task of inclusion as being that which identifies and removes barriers to participation in education. Indeed Slee and Graham and Slee go as far as to suggest that the special school-regular school dichotomy is no longer a useful way of framing education, and that barriers that exist in both sectors need to be removed so as to produce what is, in the end, unlike either (that is, they suggest the 'irregular school').

According to Slee (2011), the irregular school is neither a special nor a 'regular' school, but one which has been reenvisioned and restored with a view to eliminating barriers to inclusion in an anticipatory way. He states that "Reforming education is a manifold and complex task that reaches into the deep structures of education and schooling to produce different policies, practices and cultures." Extensive literature has identified potential barriers to inclusion. For example, in a

wide ranging review of practices in Australia, Shaddock (2006) concluded that barriers perceived by teachers include: a lack of time; difficulty in individualising within a group; inadequate training and resources; a lack of school support; and views that adjusting for some students (a) compromises the learning of others; (b) draws negative attention to student differences; and / or (c) fails to prepare students for the 'real world'. A further challenge that continues to create significant barriers to inclusion is the attitude of society.

According to Shaddock and colleagues, inclusion implies that if participation becomes an issue for any student, whether arising from disability, gender, behaviour, poverty, culture, refugee status or any other reason, the desirable approach is not to establish special programs for the newly identified individual or group need, but to expand mainstream thinking, structures, and practices so that all students are accommodated. When inclusion is seen as a disability issue and not as a whole-of-school issue, inclusive education becomes a code for 'special education' and as such can work against inclusive practice, with certain individuals and groups of children becoming pathologised in the eyes of educators.

An expanded view of inclusive education allows it to be seen as a human rights issue, with marginalised and excluded groups being discriminated against and denied what is readily available to others in the mainstream. Inclusion, thus, requires "… a focus on all policies and processes within an education system, and indeed, all pupils who may experience exclusionary pressures". Other scientists, in advocating a broader understanding of inclusion, write "We question the usefulness of an approach to inclusion that, in attempting to increase the participation of students, focuses on the 'disabled' or 'special needs' part of them and ignores all the other ways in which participation for any student may be impeded or enhanced." It may, therefore, be that neither of the two

categories above in isolation is adequate in providing a good conceptual definition of inclusive education. Attempts to define what inclusive education is are problematic, because they may fail to take into account a variety of context-dependent features

Attempts to conceptualise inclusion as the removal of that which excludes and marginalises are problematic because barriers may vary enormously between jurisdictions, cultures, and contexts and this description fails to adequately describe what an inclusive setting might actually be. Consequently, it is not surprising that there is difficulty picturing what inclusion looks like in practice. Considering international agreements are fundamental drivers and definers of inclusive education for most regions, the definition of inclusion adopted for this review will be from UNESCO. This is proposed as the most defensible definition on which this report is grounded, as it is consistent with conceptualisations in the literature and has broad international agreement: Education is not simply about making schools available for those who are already able to access them. It is about being proactive in identifying the barriers and obstacles learners encounter in attempting to access opportunities for quality education, as well as in removing those barriers and obstacles that lead to exclusion. This definition purports an education-for-all approach in which inclusive practice is generally seen as having a broader focus than just disability.

The terms of reference for this report, however, relate to students with disability, thus the focus for much of the remainder of the report is on this specific group of students. Measuring inclusive education Berlach and Chambers (2011) describe the initial step to inclusive education as having "…an accurate understanding of 'what is' … in preparing for 'what may be' on a much broader scale". To do this, it follows that it is essential to be able to measure inclusive education. Not dissimilar to IQ tests that purport to measure intelligence in the

absence of an agreed upon definition of what that is, inclusive education measurement instruments are forced to provide their own definition of inclusion (or at least make it implicit in the criteria used) before providing areas for examination. Following the above definition of inclusion from UNESCO (2012) used in this report, schools must be ready to both accept students with diverse needs as well as to behave in proactive ways to eliminate barriers to enable full participation.

Schools must adopt the features of inclusion, while at the same time be prepared to dismantle mechanisms and practices leading to exclusion. Measuring, therefore, involves reviewing inclusion from the perspective of a whole-school approach such as proffered by the UNICEF definition of "Inclusion is really about how well child-friendly schools are doing at making practical changes so that all children, regardless of their background or ability, can succeed". Winter and O'Raw (2010) list 10 themes associated with inclusive education: 1. Provision of information 2. Physical features 3. Inclusive school policies 4.The IEP 5.Student interactions 6.Staffing and personnel 7. External links 8. Assessment of achievement 9.Curriculum 10.Teaching strategies. A variety of measures of these features of inclusion have been developed. The Index, developed in the UK, was validated for use in a small number of Western Australian schools in 2001, and provides a series of researchbased indicators of inclusion and is designed for use at the school level through a process of self-reviews. Its use has been extensively reported throughout the world and it has been translated into at least 22 different languages and modified according to various international context. There is evidence noting some difficulties, though, associated with using the Index in schools, especially in regards to a lack of capacity for self-review by school staff. It was concluded that due to the comprehensive nature of the Index and the time necessary for staff to effectively use it that: Based on the trial of the Index

for Inclusion in Western Australian schools, it would seem that dissemination of the Index for Inclusion without a clearly developed professional development process to ensure its use is likely to be given little more than token acknowledgment by schools. It has, however, been found useful in "…interrogating the fine grain of culture building that goes on in schools through pedagogy, curriculum, school and classroom organisation and the character of decision making and so on" .

Another important instrument for measuring inclusive education has been devised by Kyriazopoulou and Weber, who suggest the use of an input-processes-outcomes model. The input-processes-output model evaluates inclusive education based on what is available to support it, what happens during the implementation phase, and what the end result is. Critically, Kyriazopoulou and Weber also suggest that inclusive education systems need to be measured on three levels: macro (large scale such as school jurisdiction, nations, regions), meso (schools and groups of schools along with local communities), and micro (individual classrooms and people). Kyriazopoulou and Weber (2009) provide a set of criteria, consistent with their model that can be used to assist in measuring inclusive education. More recently, a review of the literature by Loreman (2013) ascertained possible outcomes for measuring inclusive education. This process yielded a number of themes leading to outcomes grouped into the three macro, meso, and micro levels suitable for measuring inclusive education. Loreman cautions, however, that many of the international scholars consulted as part of this review process expressed doubt that any set of outcomes or indicators, however good, would be adequate for the task of measuring inclusive education. Nevertheless, themes from which outcomes could be derived were identified, along with specific outcomes for Alberta, Canada.

A broad and varied methodological approach is, thus, essential in evaluating an inclusive education system and / or

inclusive practice in schools and classrooms. To achieve this most systems adopt a whole-school approach by measuring aspects of access, support, policy, curriculum, pedagogy, quality teaching, and assessment of achievement. In response to being signatories to international conventions, governments are required to give assurances that disability and diversity are being addressed, especially within an inclusive educational domain. Yet as has been posited, measuring outcomes achieved by inclusion is multi-faceted. For example, there have been many contextual challenges and complexities faced in Australian school settings in the identification of evidence-based practice for inclusion. Even in a well-developed country , "It is difficult to develop sophisticated policy approaches to address complex equity issues when education discourse is simplified". Indeed, there has been very little in the way of developing Australian measures of inclusion, with the exception of a scale developed by Deppeler and Harvey that condensed Booth and Ainscow's Index and adapted it to the Australian context. Many models of teacher quality, both in Australia and internationally, include criteria relevant to inclusive teaching. For example, in Alberta, Canada, to qualify for initial teacher certification a teacher must understand that: … all students can learn, albeit at different rates and in different ways. They know how (including when and how to engage others) to identify students' different learning styles and ways students learn. They understand the need to respond to differences by creating multiple paths to learning for individuals and groups of students, including students with special learning needs.

Similarly, in NSW the Quality Teaching Model has an inclusive education component requiring teachers to ensure that "Lessons include and publicly value the participation of all students across the social and cultural backgrounds represented in the classroom". Such criteria, however, lack the sort of

comprehensiveness required to be taken seriously as measures of inclusive education in any jurisdiction, and at best, form a basis for only one aspect of teacher evaluation with respect to inclusion. Within Australia, including students with disability is now a component of the Australian Professional Standards for Teachers, which requires teachers (including graduate teachers) to identify and use strategies which differentiate learning for students with disability, to understand the legislation in regards to students with disability, and to support the inclusive participation and engagement of students with disability.

As inclusive education is a social justice endeavor, it follows that it necessarily involves multiple persons and perspectives in an ongoing debate about what is important; including those who are directly involved in the practice. It has been suggested that university-school collaboration in research and professional collaboration across education, health, and social sectors, provides opportunities for teacher professional learning and for developing innovative solutions to the challenges of inclusive education and that "Genuine collaboration in practice-based research acknowledges the professional expertise of teachers and other professionals and respects local understandings and research agendas".

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

Давиденко Ганна Віталіївна, кандидат філологічних наук, доцент, директор Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(1.1.; 1.2.; відповідальний редактор).*

Дмітрієва Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти факультету корекційної та соціальної педагогіки і психології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка *(3.6.).*

Говор Дмитро Ігорович, магістр права, адвокат *(1.3)*

Євась Тетяна Володимирівна, старший викладач кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.5.).*

Жукова Ольга Анатоліївна, старший викладач кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.5.).*

Ілініч Світлана Юріївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри журналістики та інформаційної діяльності, заступник директора з науково-педагогічної роботи Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.8.; укладач).*

Костенко Наталя Іванівна, кандидат педагоігчних наук, завідувач кафедри фундаментальних дисциплін Вінницького інституту Університету «Україна» *(Висновки)*.

Левчишина Олена Віталіївна, старший викладач кафедри психології Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(2.1.)*.

Ляшкова Наталія Олександрівна, вчитель-дефектолог Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.1.)*.

Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка *(2.3.)*.

Мороз Майя Олександрівна, кандидат педагогічних наук, викладач Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського *(3.3.)*.

Обухова Валентина Миколаївна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.4.)*.

Осійський Юрій Олександрович, старший викладач Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.7.)*.

Очеретна Алла Леонідівна, вчитель-логопед Центру реабілітації при Дошкільному навчальному закладі №24 *(2.2)*.

Очеретяний Володимир Васильович, кандидат історичних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини "Україна" *(3.9.)*.

Пінчук Вікторія Валентинівна, перекладач-дактилолог Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.7.)*.

Саранча Ірина Григорівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної та соціальної реабілітації Вінницького соціально-економічного інституту університету "Україна", заступник директора з навчально-виховної роботи ВЦСРДІ «Промінь» МСПУ *(2.2.)*.

Сторожук Антоніна Іванівна, кандидат мистецтвознавства, доцент, заступник директора з науково-методичної роботи та міжрегіональних зв'язків Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла Грушевського *(3.2.)*.

Швед Вадим Валерійович, кандидат економічних наук, доцент кафедри економіки та менеджменту Вінницького соціально-економічного інституту ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» *(3.4.)*.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальна декларація прав людини ООН; Декларація, Міжнародний документ від 10.12.1948 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_015

2. Закон України від 01.03.1991 «Про зайнятість населення» // ВВРУ. – 1991. – № 14. – ст. 170.

3. Закон України від 01.07.2014 р. «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page6.

4. Закон України від 23.05.1991 «Про освіту» // ВВРУ. – 1991. – № 34. – С. 451.

5. Конвенція Асамблеї ООН про права інвалідів, 2006 р. // [Електронний ресурс]: Режим доступу http://grombezpeka.org.ua/laws/international-human-rights

6. Конвенція про права дитини ООН; Конвенція, Міжнародний документ від 20.11.1989 року // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384.

7. Малагская декларация. Декларация министров в Малаге о людях с ограниченными возможностями: «К полному гражданскому участию». - 2-я Европейская конференция министров. - Малага, 7-8 мая 2003 года.

8. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження програми професійної підготовки інвалідів по слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» від 17.11.2003 р. // [Електронний ресурс]: Режим доступу http://ua-info.biz/legal/basexe/ua-ampgtu.htm

9. Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах // Урядовий кур’єр. – 20.08.2011. – № 153. – С. 3.

10. Постанова КМУ «Про затвердження положення про індивідуальну програму реабілітації інвалідів» від 23.05.2007 р. № 757.

11. Про організаційно-методичні засади забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами // http://osvita.ua/legislation/other/36815/.

12. UNESCO (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Retrieved 23 May, 2013, from http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/dokumente/upload/72074_177849e.pdf

13. UNESCO (2012). Education: Addressing exclusion. Retrieved from: http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusiveeducation/.

14. Барно А.Н. Формирование специалистов нового поколения / А.Н. Барно. – М., 2013. – 262 с.

15. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики / Ф.С. Бацевич. – К. : ВЦ "Академія", 2004. – 304 с.

16. Богданова Т.Г. Сурдопсихология / Татьяна Богданова. – М. : Академия, 2002. – 234 с.

17. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти / В. Бондар. //Дефектологія. – № 3. – 2003. – С. 2-5.

18. Бондар В.І., Засенко В.В. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих дітей-інвалідів /В.І. Бондар, В.В. Засенко. – К. : Науковий світ, 2005. – 41 с.

19. Борякова Н.Ю. Педагогічні системи навчання та виховання дітей з відхиленнями у розвитку / Наталія Борякова. – М.: АСТ; Астел, 2008. – 196 с.

20. Васерман Е.Л. Клинико-психологический анализ проблем, возникающих в школе у детей с цереброорганическим синдромом: четыре наблюдения / Е.Л. Васерман, М.В. Катышева, Л.Н. Никитина // Дефектология. – 1999. – № 4. – С. 3-8.

21. Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми : методичні рекомендації / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 26 с.

22. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогіка / Л. Головчиц. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 238 с.

23. Границкая А.С. Научить думать и действовать: адаптивная система обучения в школе: кн. для учителя / А.С. Границкая. – М.: Просвещение, 1991. – 175 с.

24. Дименштейн Р.П. Школа становится все менее интегративной / Р.П. Дименштейн // Школьное обозрение. [Электронный ресурс]. – 2004. – № 1. – Режим доступа: http//res.fromru.com/sedlzip/DIMENS09.zip.

25. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей: Избранные педагогические сочинения /А.Дистервег. – М. : Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.

26. Дмітрієва О. І. Формування правосвідомості старшокласників зі зниженим слухом в позаурочний час: дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / О. І. Дмітрієва; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – К., 2014. – 215 с.

27. Дудченко В.С. Инновационный метод: новая парадигма науки и практики / В.С.Дудченко // Социологические исследования. – 2003. – № 4. – С. 99-106.

28. Евсеев С.П. Государственный образовательный стандарт третьего поколения по адаптивной физической культуре / С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева // Адаптивная физическая культура. – 2009. – №4(40). – С. 11-18.

29. Заболотська О.О. Технології формування іншомовної комунікативної культури студентів / О.О. Заболотська // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін" 25 лютого 2011 року. – Євпаторія, 2011. – С. 7-13.

30. Зав'ялова Н.Ф. Проблеми девіантної поведінки // Социс. – 2009 – № 7. – С. 152.

31. Зайцева Г.Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и

перспективы / Г. Зайцева // Дефектология. – 1999. – № 5. – С. 52–70.

32. Засенко В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи / В. Засенко, А. Колупаєва // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Наук.-метод. зб. / Редкол. Н. Софій, І. Єрмаков та ін. – К., 2000. – 256 с.

33. Захарченко Н.В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів : автореф. дисертації канд. пед. наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Н.В. Захарченко; Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського – Вінниця, 2006. – 20 с.

34. Итоги деятельности Украинского общества глухих по слуховой, трудовой и социальной реабилитации неслышащих за период с 1980 по 1988 годы. – К., 1988. – 328 с.

35. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [Колектив авторів; За заг. ред. С.П.Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Частина 2. – 184 с.

36. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально - методичний посібник / Кол.:авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. За заг.ред. Даниленко Л.І., – К., 2007. – 128 с.

37. Карасаева Л.А. Роль физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий в профессиональной реабилитации инвалидов / Л.А. Карасаева // Адаптивная физическая культура. – 2007. – №1(29). – С. 8-11.

38. Козлова А.А. Использование игровых форм на уроках права / А.А. Козлова // Преподавание истории и обществознания в шк. – 2004. – № 5. – С. 70–73.

39. Колпаков В.М. Стратегический кадровый менеджмент : учеб. пособие. / В.М. Колпаков, Г.А. Дмитренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – К.: МАУП, 2005. – 752 с.

40. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія / А.А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 272 с.

41. Колупаєва А.А. Проблеми спеціальної освіти дітей з особливими потребами в Україні / А.А. Колупаєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: 36. наукових праць. – К.: Університет "Україна", 2004. – 448 с.

42. Концепція інклюзивної освіти //Дефектологія. – 2010. – № 3. – С. 3-5.

43. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф.Кумарина, М.Э.Вайнер, Ю.Н.Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф.Кумариной]. – М. : Академия, 2001. – 320 с.

44. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учеб. пособие / [Г.Ф. Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др.; под ред. Г.Ф. Кумариной]. – М.: Академия, 2001. – 320 с.

45. Кохут Х. Анализ самости. / Х. Кохут. – М.: Когито-Центр, 2003. – 368с.

46. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2012. – 992 с.

47. Красовська Н.А. Сучасні вимоги підготовки економістів: інноваційний аспект // [Електронний ресурс]: Режим доступу: http://asconf.com/rus/archive_view/606.

48. Кряжева И.К Некоторые аспекты социально-психологической адаптации личности / И.К. Кряжева //Психологические механизмы регуляции социального поведения. – М. : Наука, 2009. – 200 с.

49. Литвинова О.А. Система и окружающая среда социологии Никласа Лумана / О.А. Литвинова. – М.: Альфа-М, 2007. – С. 84.

50. Литовченко С.В. Наочність як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів з порушеннями слуху / С. Литовченко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб.: Вип.4 / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. – К.: Наук. світ, 2002. – С. 158-162.

51. Литовченко С.В. Особливості навчання осіб з порушеннями слуху у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.03 – "корекційна педагогіка". / С.В. Литовченко. – Київ, 2006 – 20 с.

52. Малофеев, Н.Н. Из истории отечественной специальной школы / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 2003. – № 3 – С. 3-10.

53. Мамайчук И.И. Психология дизонтогенеза и основы психокоррекции. / И.И. Мамайчук – СПб.: Университет, 2000. – 167 с.

54. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: [учебник для студ. пед. вузов]. / Т.Д. Марцинковская. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 272 с.

55. Мастюкова Е.М. Спеціальна педагогіка. Підготовка до навчання дітей з особливими проблемами в розвитку. Ранній і дошкільний вік / Елена Мастюкова. Под ред. А.Г. Московкина. – М. : Классікс Стиль, 2003. – 320 с.

56. Міністерство соціальної політики України. Державна установа «Науково-дослідний інститут соціально-трудових відносин». Національна доповідь «Про становище осіб з інвалідністю в Україні». – К., 2013. – С. 4.

57. Модине М. Доступ людей с ограниченными

возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. – Страсбург, 2003. – 185 с.

58. Модине М. Доступ людей с ограниченными возможностями к социальным правам в Европе / М. Модине. – Страсбург, 2003. – 185 с.

59. Мухін В.М. Фізична реабілітація / В. М. Мухін. – К. : Олімпійська література, 2000. – 423 с.

60. Натанзон Э.Ш. Приемы педагогического воздействия / Этя Шулимовна Натанзон. – М.: Просвещение, 1972. – 215 с.

61. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд.,перераб. и доп. – М. :Эксмо, 2010. – 368 с.

62. Новикова О.О. Мовна ритміка для малюків. Заняття зглухими і слабочуючих дітьми 2-3 років / О. Новикова, Н. Шматко. – М. : Советский спорт, 2003. – 68 с.

63. Обухова В.Н. Демократический стиль поведения преподавателя как важнейшее условие эффективного применения интерактивных методов обучения студентов-педагогов /В.Н. Обухова // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Дні науки –2005». – Том 40. Філологічні науки. – Дніпропетровськ: Наука і освіта, 2005. – С. 35-37.

64. Писарук Г.В. Диалог как элемент интерактивной технологии обучения на вузовских занятиях по риторике / Г.В. Писарук // Гуманітарні науки: науково-методичний журнал. – 2006. – № 1. – С. 89-94.

65. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов / И.П.Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

66. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов / И.П.Подласый. – М. : ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1. – 576 с.

67. Речицкая Е.Г., Пархалина Е.В. Готовность слабослышащих детей школьного возраста к обучению в школе / Е. Речицкая, Г. Пархалина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 270 с.

68. Россихина И.Г. Социальная инклюзия студентов как функция учреждения среднего профессионального образования : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. соц. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / И.Г. Россихина. – Новочеркасск, 2010. – 23 с.

69. Савенков А.И. Одаренные дети в детском саду и школе : Учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.И. Савенков. – М. : Academia, 2000. – 231с.

70. Саламанская декларация и рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество, Саламанки, Испания, 7-10 июня 1994 года. [Электронный ресурс]: Режим доступа: http://www.un.org/russian/dokument/declarat/ salamanka.pdf.

71. Сборник учебно-методических материалов по сурдопедагогической работе со взрослыми неслышащими в Украинском обществе глухих. – К.: Основа, 1988. – 325 с.

72. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: учебное пособие /А.В. Соколов /. – Спб: Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 461 с.

73. Стернберг Р. Практический интеллект / Р. Стернберг. – СПб. : Издательство «Питер», 2002. – 272 с.

74. Тихонова, Е.А. Адаптивная школа глазами випускника / Е.А. Тихонова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №3 – С. 3 – 9.

75. Тищенко С.П. Психологічна компетентність педагога як складова професійного успіху / С.П. Тищенко // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3–4(32–33). –81 с.

76. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. закл. освіти / Михайло Миколайович Фіцула. – К.: Видав. центр «Академія», 2002. – 528 с.

77. Фомічова Л.І. Сурдопедагогіка. Хрестоматія / Лариса Фомічова. – К.: НПУ ім.П. Драгоманова, 2003. – 1, 2 тт.

78. Халперн Д. Психология критического мышления / ДайанаХалперн. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.

79. Частные методики адаптивной физической культуры: [учебное пособие] / Под ред. Л.В. Шапковой. – М.: Советский спорт, 2003. – 464 с.

80. Чудная Р.В. Адаптивное физическое воспитание. – К.: Наукова думка, 2000. – 358с.

81. Чудновский, В. Э., Юркевич В.С. Как учитель должен относиться к одаренности / В.Э. Чудновский, В.С. Юркевич // Обдарована дитина : Науково-практичний освітньо-популярний журнал. – 2004. – № 8. – С. 10.

82. Шаталов В.Ф. Куда и как исчезли тройки / В.Ф.Шаталов. – М. : Просвещение, 1980. – 212 с.

83. Шипицына, Л.М. Навстречу друг другу: пути интеграции. [Текст] / Л.М.Шипицына, К. ван Рейсвейк // – СПб.: Международный университет семьи и ребенка им. Р. Валленберга, . – 130 с.

84. Щорічні доповіді про права людини. Права людини в Україні – 2007. Доповіді правозахисних організацій / 21. Права людей з інвалідністю. *Режим доступу: http://helsinki.org.ua/index.php?id=1217069053.*

85. Щорічні доповіді про права людини. Права людини в Україні – 2012. Доповіді правозахисних організацій / 20. Права людей з інвалідністю. *Режим доступу: http://helsinki.org.ua/index.php?id=1362660940.*

86. Щорічні доповіді про права людини. Права людини в Україні – 2013. Доповіді правозахисних

організацій / 18. Права людей з інвалідністю. *Режим доступу: http://helsinki.org.ua/index.php?id=1398060141*

87. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 634 с.

88. Ямбург Е.А. Школа для всех / Е.А. Ямбург // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 3 – С. 9 – 18.

89. Ярская В.Н. Инклюзия – новый код социального равенства / В.Н. Ярская // Образование для всех: политика и практика инклюзии: Сборник научных статей и научно-методических материалов. – Саратов: Научная книга, 2008.

90. Allan J. Productive pedagogies and the challenge of inclusion : British Journal of Special Education, 2003. – № 30 (4). – P. 175–179.

91. Berlach, R.G., & Chambers, D.J. (2010). Interpreting inclusivity: An endeavour of great proportions. International Journal of Inclusive Education, 15, 529-539.

92. Booth T. Inclusion and exclusion policy in England: who controls the agenda? // F. Armstrong and D. Armstrong (eds) Inclusive Education. – London: David Fulton, 2000.

93. Byers R. Editorial : British Journal of Special Education, 2005. – № 32 (3). – P. 114–115.

94. Clough P., Garner G. Special educational needs and inclusive education: origins and current issues / S. Bartlett and D. Burton (eds) // Education Studies: essential issues. – London : Sage, 2003.

95. Coles C., Hancock R. The Inclusion Quality Mark. – Croydon : Creative Education, 2002.

96. Corbett J. Supporting Inclusive Education: a connective pedagogy. – London : Routledge Falmer, 2001.

97. Deppeler, J. (2012). Developing inclusive practices: Innovation through collaboration, in C. Boyle and K. Topping (Eds) Inclusion in schools: what works, (pp. 125-138) Open University Press/McGraw-Hill

98. DfEE (Department for Education and Employment) / The National Curriculum for England, London : DfEE. [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://www.nc.uk.net.

99. DfES (Department for Education and Skills) / Removing Barriers to Achievement. The Governments strategy for SEN. Executive summary. – London : DfES. [Електронний ресурс] : Режим доступу: http://www.nc.uk.net.

100.Donnelly, V., & Watkins, A. (2011). Teacher education for inclusion in Europe. Prospects: QuarterlyReviewofComparativeEducation, 41(3), 341-353. doi: 10.1007/s11125-011-9199-1

101.Endrmveit G., Trommsdorf G. (Hrsg.) Woerterbuch der Soziologie. Stuttgart Ferdinand Enke, 1989. – S. 307 Endrmveit G., Trommsdorf G. (Hrsg.) Woerterbuch der Soziologie. Stuttgart Ferdinand Enke, 1989. – S. 307

102.Forlin, C. (2013). Changing paradigms and future directions for implementing inclusive education in developing countries. AsianJournalofInclusiveEducation

103.Frederickson N., Cline T. Special Educational Needs, Inclusion and Diversity : a textbook. – Buckingham: Open University Press, 2002.

104.Hanko G. Towards an inclusive school culture – but what happened to Eltons affective curriculum? : British Journal of Special Education, 2003. – № 30 (3). – P. 125–131.

105.Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges : Research in Education, 2010. - № 73. – P. 15–29.

106.Judge B. Inclusive education: principles and practices / K. Crawford (ed) Contemporary Issues in Education. – Norfolk : PeterFrancis, 2003.

107.Norwich B., Kelly N. Pupils views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools : British Educational Research Journal. – 2004. - № 30 (1). – P. 43–64.

108.Tod J. Enabling inclusion for individuals / T. O'Brien (ed.) Enabling Inclusion. Blue skies ark clouds. – London : Optimus, 2002.