

МЕТОДОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ФОРМИ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан досліджень українських вчених щодо проблем, які виникли внаслідок впровадження інклюзивної форми освіти та розглянуто питання освітньої інтеграції дітей із психофізичними порушеннями. Представлено стан досліджень з питань інклюзивної форми навчання дітей за нозологіями, зокрема з інтелектуальними, мовленнєвими, аутистичними порушеннями. Розкрито, що саме ці категорії учнів представляють найбільшу групу дітей інтегрованих в клас здорових однолітків. Визначено низку перешкод організаційного, нормативно-правового, соціального, психолого-педагогічного та методичного характеру. Представлено наукові дослідження та ефективність розробок методик інклюзивної освіти. З'ясовано загальні проблемні питання включення та успішного навчання та шкільної соціалізації учнів з порушеннями у розвитку. Визначено організаційні, змістові, процесуальні та психологічні чинники, які негативно впливають на якість освіти дітей з порушеннями та позитивні тенденції розвитку освітньої інтеграції. Визначено умови та особливості освітньо-психологічного процесу відповідно до реального соціально-економічного стану в Україні.

Запропоновано окремі методики включення «особливого» учня в освітній процес школи та особливості застосування корекційних прийомів під час уроків. Розглянуто проблемні питання змісту та принципів роботи спеціаліста (асистента вчителя, спеціального психолога, логопеда), який реалізує роботу зі включення та психолого-педагогічного супроводу розумово відсталих, аутичних учнів та дітей з порушеннями мовлення в шкільне середовище масової школи. Розкрито сутність поняття та зміст професійної та особистісної компетенції фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з розумовою відсталістю, тяжкими порушеннями мовлення та аутизмом. Виявлено та розкрито зв'язок між ефективністю включення учнів з «особливими освітніми потребами» та психолого педагогічним супроводом їхніх батьків.

Ключові слова: освітня інтеграція, інклюзивна форма освіти, діти із інтелектуальними, мовленнєвими, зоровими та аутистичними порушеннями, асистент вчителя, спеціальний (практичний психолог), логопед, корекційний педагог.

Вперше в Україні на науковій основі започатковано організоване навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку в інтегрованих умовах із забезпеченням нормативно-правової та навчально-методичної баз, необхідного корекційного блоку, а також створення відповідних побутових умов. Сутністю інклюзивної освіти є навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інтелектуальними, мовленнєвими, аутичними, сенсорними та кінеститичними порушеннями в загальноосвітній школі за умови пристосування освітнього простору до індивідуальних особливостей дітей, наданням якісних освітніх послуг. Пріоритетними напрямками роботи є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожної дитини з тим, щоб вона відчувала себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Навчання в інклюзивних класах учнів із особливими освітніми потребами, з одного боку, допомагає їм адаптуватися до нормальних життєвих ситуацій, позбутися почуття ізольованості, відчуження, сприяє зникненню соціальних бар'єрів та інтеграції в соціум, з іншого боку — вчить учнівську громаду школи спілкуватися та працювати разом, формує в них почуття відповідальності за товаришів, які потребують не лише допомоги, а насамперед — прийняття та визнання.

Інклюзивна освіта передбачає розширення участі всіх дітей, зокрема з особливостями пізнавального розвитку, в освітньому процесі. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання учнів із особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі 1-2 ступеня. При цьому увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання в середовищі здорових однолітків.

Основною метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в особистісному розвитку дітей цієї категорії. Передбачається здійснення змін освітньої системи, а не дитини. Однак інклюзивність не означає асиміляцію чи прагнення зробити всіх однаковими, її ключовий компонент - гнучкість, врахування особистісних характеристик, що визначають темп навчання кожної дитини.

Педагогічна робота з дітьми, які мають психофізичні порушення, спрямовується передусім на максимальне становлення загальних соціально-адаптаційних можливостей, практичну підготовку до життєдіяльності у суспільстві, до самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної допомоги.

Знаючи освітні особливі проблеми дитини, ми маємо модифікувати шкільне оточення таким чином, щоб воно було максимально прийнятне, сприятливе для реалізації освітніх, розвивальних та виховних завдань. Необхідно допомогти дитині в розв'язанні тих проблем, що виникають у неї з взаємодією з цим оточенням. У вирішенні цих питань важлива роль відводиться батькам дітей з особливими освітніми потребами.

Позитивною рисою в становленні напрямку національної освітньої інтеграції є те, що до характерних особливостей досліджень, здійснених за останнє десятиріччя відносяться тенденція до узагальненого теоретичного осмислення результатів інклюзивної форми учнів різних нозологічних груп, які пояснюються складністю їхнього навчання зі здоровими однолітками; значним посиленням розробки питань корекційно-виховної роботи; вивченням психологічних особливостей дітей відповідно до типу дизонтогенезу; поглибленим експериментальним вивченням окремих питань пізнавальної, мовленнєвої, емоційно-регуляторної, поведінкової сфери дітей; розробкою інноваційних програм підготовки спеціалістів з інклюзії; широкого залучення до досліджень практичних працівників дошкільних, шкільних, освітньо-реабілітаційних установ, членів громадських організацій, батьків тощо; поєднання науково-дослідної роботи з підвищенням наукової та фахової кваліфікації спеціалістів інклюзивних закладів. Дослідження в області психокорекційної педагогіки (олігофренопедагогіки), логопедії, тифлопедагогіки, спеціальної психології, ортопедагогіки відзначаються різноманітністю аспектів і напрямів. У результаті цієї роботи отримано фактичний матеріал, який вказує на перспективу подолання труднощів впровадження інклюзивної форми освіти в Україні.

Діапазон проблематики та глибина досліджень українських вчених-дефектологів щодо можливостей спільного навчання особливих дітей підвищується відповідно до розширення та удосконалення теорії практики спеціального навчання, виховання та корекції дітей різних нозологій.

М.К. Шеремет зазначає, що на сучасному етапі необхідно провести модернізацію спеціальної освіти, а саме, на першому напрямку: на основі експериментальних даних визначити систему показників інтеграції дитини в масовий загальноосвітній заклад. Для цього необхідно розробити: зміст і форму перепідготовки спеціалістів масових закладів; зміст і форму кваліфікованої допомоги і підтримки інтегрованим дітям. Другий напрямок модернізації — це освітня і соціальна інтеграція означеної категорії дітей в систему масової освіти. Науковці багатьох країн світу Польщі, Словачкиї, Нідерландів, Канада і ін. на сьогодні визначають цю тенденцію як провідну ланку сучасної спеціальної освіти. Однозначно така форма спеціальної освіти не лише визнається науковцями, корекційної освіти України, а ми переконані, що вона повинна одержати державний статус. Знову постає питання підготовки спеціалістів для відповідної професійної діяльності як корекційних педагогів, так і практичних психологів (спеціальних). Якщо в плані підготовки проблема не стоїть так гостро, то з визначенням посади корекційного педагога в масовій інклюзивній школі (для надання допомоги дітям) проблема залишається відкритою. Але ті зрушення, які в Україні є з цієї проблеми можна визнати як позитивні. Стверджувати нині про тотальну інтеграцію дітей з психофізичними порушеннями просто не реально за таких причин ми назвемо основні: по-перше, суто економічні, якщо вважати, що інтеграція це не просто перехід дитини-інваліда в масову школу - фундаментальна освітня інтеграція, як засвідчує досвід Заходу, на порядок економічно дорожча; по-друге існує нагальна необхідність модифікації до умов інклюзивної школи спеціальних методик викладання тих чи інших предметів; по-третє, безумовно, проблему інтеграції необхідно вирішувати, насамперед, з урахуванням рівня розвитку кожної дитини, забезпечуючи інтеграцію на тому етапі розвитку, який буде для неї найбільш ефективним [15].

Зупинимось на окремих аспектах цієї проблеми за нозологіями.

На думку В.М. Синьова, що стосується дітей з інтелектуальними порушеннями та їхнього спільного навчання і виховання в умовах інклюзивної форми освіти, то ми раніше говорили про реальність таких кроків української олігофренопедагогіки на шляху до найкращих світових стандартів соціалізації осіб з розумовою відсталістю підтверджується низкою фактів. По-перше, на 90-ті роки ХХ ст. - початок ХХІ ст. припадає бурхливе зростання мережі реабілітаційних центрів, у яких розумово відсталі особам та їх родинам надається відповідна комплексна, в тому числі і педагогічна допомога. Це сприяє тому, що все більше й більше розумово відсталіх осіб залишається у громаді, тобто перехід від їх інституалізації (виокремленого утримання у спеціальних закладах) до інтеграції у звичайні умови

суспільного буття поступово здійснюється. По-друге, активізуються наукові дослідження і розширюється практика інтегрованого навчання розумово відсталих дітей в загальноосвітніх масових школах. По-третє, в Україні створюються і активно працюють громадські недержавні організації, які спрямовують зусилля на мобілізацію різних установ та відомств на координацію їх діяльності щодо розв'язання правових, соціальних, медичних, педагогічних проблем роботи з розумово відсталими особами [11].

Значні складності виникають в інклюзивних умовах навчання і виховання виникають у розумово відсталих дітей, зауважує І.В. Дмитрієва, оскільки ядерним порушенням у них є недорозвиток та ураження центральної нервової системи, відповідно ці типи представлені психічному дизонтогенезу олігофренією та дитячою деменцією. З точки зору спеціальної психології та корекційної педагогіки ці категорії дітей характеризуються стійким порушенням пізнавальної діяльності і мають значні труднощі у навчання, потребують спеціальних умов навчання та виховання, психологічного супроводу та застосування корекційних прийомів подолання розумових порушень. Разом з тим, за результатами проведення нами моніторингу, залучення розумово відсталих дітей до інклюзивних класів та показників якості їх освіти, встановлено низький рівень знань та навичок за всіма предметами, деструктивний характер поведінки, розгубленість та безпорадність вчителів класу в комунікації з такою нозологією дітей. Такий стан пояснюється недостатнім забезпеченням цього процесу навчально-методичним матеріалом та обмеженими можливостями кваліфікаційного корекційно-виховного впливу на учнів з порушенням інтелекту [3].

Для розумово відсталих дітей в інклюзивному процесі, як зазначає О.В. Гаврилов, більш спонукаючу силу мають заохочення у вигляді похвали за гарну поведінку, відзнаки перед товаришами, нагороди певним призом. Більшого значення набуває оцінка поведінки дітей перед групою, поєднана з певним підкріпленням у вигляді дозволу почергувати у столовій, нагодувати тварин у живому куточку, вигуляти їх тощо. Покарання інколи застосовується у формі заборони виконувати певну роботу, дивитися телевизор у вільний час тощо. Воно використовується лише у випадку, коли інші засоби впливу не приносять позитивного результату або вихователь повинен зупинити розвиток негативної звички поведінки [2].

Вивченню думки корекційних педагогів стосовно готовності сучасної системи освіти до впровадження інклюзивного навчання присвячено дослідження С.П. Миронової та М.Г. Буйняк, яке показало такі результати: 71% опитаних корекційних педагогів заперечує готовність системи освіти до впровадження інклюзії; 29% - вважає, що сучасна система освіти готова лише частково. Більшість респондентів причинами такої неготовності зазначають не матеріальні труднощі в освіті, а негативну суспільну налаштованість щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку; небажання вчителів загальноосвітніх предметів реалізовувати індивідуальний підхід до дітей з труднощами у навчанні. Однією з небезпек інклюзивної освіти опитані називають її стихійність, відсутність достатньої кількості фахівців у невеликих містах і сільській місцевості. Дослідники підкреслюють, що жоден з опитаних не надав пропозицій щодо організаційного та навчально-методичного забезпечення інклюзивного навчання в Україні, що також свідчить про невпевненість у її необхідності, незрозуміння її вагомості [9].

Даючи оцінку, освітньої інтеграції дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, А.Г. Шевцов з прикрістю зазначає, що багатьом з них складно або взагалі неможливо користуватися бібліотеками, спілкуватися з викладачами, науковцями, носіями знань. Їхнє спілкування зведене до мінімуму, вони не можуть пізнати багато наук на практиці, робити перші відкриття, мати фізичний доступ до інтегрованих центрів знань. Діти з порушенням опорно-рухового апарату за наших умов практично позбавлені можливості брати участь у повноцінному людському спілкуванні, проводити разом з усіма вільний час, відвідувати театри, музеї, гуртки та клуби, спілкуватися з природою, ходити в походи у ліс. Навіть те, що вони можуть зробити, їм дістається величезною фізичною та психоемоційною працею, а отже, вони швидше стомлюються і їм потрібно більше часу на відновлення сил. Вчений вважає, що більшість із них не має достатніх умов для успішного особистісного розвитку нарівні з іншими однолітками, хоча сповна мають розумові здібності для цього. Тому для їхнього повноцінного навчання необхідно заповнити саме цей вакуум практичних знань і життєвого досвіду. При системному підході до навчання, безумовно, необхідно звертати увагу на особливості соціально-психологічного розвитку особистості людини з інвалідністю [14].

Питанням результатів освітньої інтеграції аутичних учнів присвятила своє дослідження Кеті Квілл. Вона проводила дослідження результатів інтеграції. Її цікавили питання, у яких випадках інтеграція була успішною, і в яких дитина не одержувала користі від інтегрованого навчання. У ході своєї роботи; вона дійшла висновку, що дискусія про інтеграцію йде в помилковому напрямку, тому що вся увага зосереджена на існуючих можливостях для інтеграції дітей, що страждають аутизмом. Кеті Квілл переконана, щ інтегрована форма навчання (інклюзія) не буде мати успіху у випаді якщо:

- а) очікується, що учень, що страждає аутизмом, повинен адаптуватися до існуючих програм і методів навчання;
- б) проблеми в поведженні учнів, що страждають аутизмом, будуть в центрі уваги при рішенні питання про інтегровану форму навчання;
- в) не враховується особливий тип мислення й нерівномірний навчальний профіль учня, що страждає аутизмом;
- г) програма недостатньо інтенсивна й послідовна.

Інклюзія буде успішною, якщо:

- а) всі професіонали, що працюють із аутичною дитиною, мають відповідну підготовку по аутизму;
- б) методика навчання й програми повністю адаптовані до особливих потреб учня;
- в) всі вчителі школи працюють як єдина команда й координують свої зусилля;
- г) освітнє середовище гарантує застосування придбаних навичок у повсякденному житті;
- д) комунікація здійснюється безупинно, особливо в родині;
- е) родина одержує необхідну підтримку. Вибір інтегрованої форми навчання повинен залишатися за батьками, професійні соціальні працівники не повинні приймати рішення.

Дослідники зробили наступний висновок:

А. Кількість учнів у класі повинна бути невеликою (максимально 15-19 осіб у класі, у якому інтегрований 1 учень, що страждає аутизмом).

Б. Вчителі повинні не тільки мати додаткову підготовку по аутизму, але й можливість одержати в будь-який час допомогу професіоналів, що спеціалізуються з аутизму.

В. Вчителі повинні працювати в тісному співробітництві із групою консультантів, щоб разом шукати найкращі способи розв'язання проблем. Якщо ця робота не буде погодженою, або одна сторона буде наполягати на своїй точці зору, успіху не буде.

Г. Вчителі повинні мати додаткові години на підготовку занять (мінімально-1 година в день на одного учня, що страждає аутизмом).

Д. Асистенти, що працюють у класі із учителями на добровільній основі, відіграють дуже важливу роль.

Вони допомагають учителеві фіксуватися на успішності, розробляти нові види діяльності й навчальні плани, робити загальні висновки. Асистент може займатися з іншими учнями, звільняючи вчителя для роботи з дитиною, ща страждає аутизмом.

Є. Необхідно регулярно проводити курси підвищення кваліфікації.

Крім цього варто звернути увагу на цілий ряд питань, від яких також залежить успіх інтеграції:

- а) адміністрація школи повинна підтримувати ідеї інтеграції;
- б) позитивне ставлення вчителів школи до інтеграції учня з порушеннями в розвитку о головним чинником, що визначає успіх інтеграції;
- в) велике значення надається позиції батьків, чиї діти навчаються в цій школі;
- г) учні, що не мають порушень у розвитку, також повинні одержати користь від процесу інтеграції. Їх необхідно належним чином зацікавити й підготувати до появи нових учнів з особливими потребами;
- д) вся школа повинна мати вичерпну інформацію про аутизм;
- е) учні, що страждають аутизмом, повинні мати до початку інтеграції соціальні навички, необхідні для навчання в групі;
- е) як правило, потрібно здійснювати координацію між звичайною й фаховою освітою[16].

Щодо проблем та перспектив спільного навчання учнів з інтелектуальними та аутистичними

порушеннями зі здоровими однокласниками, К.О. Островська зауважує: «... і до сьогоднішнього дня існує суспільна думка, що масові школи були недосяжними для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, взаємодія з однолітками та можливість спілкування з ними була обмеженою. За її оцінкою це сприяло розповсюдженню і утвердженню стереотипу упередженого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку оточення. На них дивляться як на хворих людей, що погребують постійної уваги та турботи, таких, що не здатні навчатися з "нормальними" дітьми та взаємодіяти з ними. Дуже часто можна почути, що "особливі" діти можуть погано впливати на "здорових" дітей». Тому, назагал в суспільстві не спостерігаємо особливого бажання йти на зустріч дітям з особливими потребами. Вчений наголошує: оскільки процес інклюзії досить складний та об'ємний, в його основу необхідно закласти певні цінності та принципи: визнання спроможності до навчання кожної дитини та, відповідно, необхідність створення суспільством належних для цього умов; визнання факту, що інклюзивна освіта потребує додаткових ресурсів, необхідних для забезпечення особливих освітніх потреб дитини; рівний доступ до навчання в загальноосвітніх закладах та отримання якісної освіти кожною дитиною; забезпечення права дітей розвиватися в родинному оточенні та мати доступ до всіх ресурсів місцевої громади; розробити навчальні програми, в основі яких лежить особистісно орієнтований, індивідуальний підхід і які сприяють розвиткові вмій та навичок навчатися у продовж усього життя та повноцінній участі у житті громади, соціуму; надання позитивного сенсу поняттю розмаїтості, як невід'ємної частини досвіду людей, де кожен може зробити свій внесок, цінувати його, навчатися; залучення батьків до навчального процесу дітей як рівноправних партнерів і перших вчителів своїх дітей; використання результатів сучасних досліджень і практики під час реалізації інклюзивної моделі освіти; командний підхід у навчанні та вихованні дітей, що передбачає залучення педагогів, батьків та спеціалістів [10].

Відомий ізраїльський спеціаліст в області поведінкового аналізу Юлія Ерц вважає, що ключовим чинниками успішної інклюзії аутичних дітей є розуміння всіма учасниками цього процесу суті даного захворювання та вибір педагогічних методів для їх навчання. Вчений зазначає, що аутистичні риси і проблеми сприймання є серйозним бар'єром під час навчання у школі.

Труднощі у встановленні контакту з однолітками, поверхневі та специфічні міжособистісні стосунки можуть стати причиною спеціальної відстороненості як з боку однокласників, так і вчителів. Такі діти із властивою їм проблемною поведінкою є «неприємним стимулом» для вчителя і ставляться «ненаучуваними», «неможливими» або «ненормальними». Неадекватна поведінка (розхитування, крики, бігання по класу тощо) дратує вчителя і заважає вести урок. Окрім того, багаточисленні мовленнєві особливості учнів з аутизмом суттєво посилюють негативне ставлення до них у класі.

Так, проблеми з прагматикою (правильного використання мовлення), семантикою (обмеженого словникового запасу), морфологією, інтонацією, ехололією призводить до труднощів безпосереднього, емоційно-насиченого і адекватного спілкування аутичної дитини в інклюзивній школі. Дитина може монотонно розмовляти, не вміти застосовувати питальні інтонації або під час розмови дивно жестикулювати, що приводить до виникнення тривоги, агресії, істеричі. І тому в інклюзивному класі така поведінка не знаходить підтримки. Окрім того, маленький простір дотики однокласників, велика кількість людей, емоційних криків дітей викликає самостимулюючу невідповідну поведінку яка дозволяє їм відволіктися та заспокоїтись.

Внаслідок ригідності мислення, аутистичні учні можуть зациклюватися, важко пристосовуються до змін, не володіють самоконтролем, важко долають невдачі та радіють власним успіхам. Труднощі в абстрактному мисленні, усвідомленні прихованих та абстрактних передумов, викладені висновків та висловленні значущої думки, неорганізованість, - все це може стати причиною низької успішності, пригніченість та депресії аутичної дитини в інклюзивному класному середовищі. Тому для його успішного навчання в цих умовах необхідний додатковий психологічний супровід, зокрема розуміння, толерантність, поблажливість, емпатія з боку учнів класу, їхніх батьків та педагогів школи.

З метою оцінки (моніторинга) динаміки прогресивних інклюзивних тенденцій аутичного учня Ю. Ерц пропонує визначати рівень формування функціональних навичок в таких областях як: навички звернення та спілкування, розуміння мовлення, навички діалогічного мовлення, гри, академічні, навчальні навички проблемної поведінки. Що стосується організації навчального середовища та структуризації навчальної діяльності автор пропонує такі ідеї на напрями: *візуальний розклад*, *праймінг*

(попереднє навчання необхідним навичкам які найближчим часом знадобляться дитині під час навчання та спілкування), «поведінковий момент» або «послідовність вимог з високою вірогідністю виконання»; використання підказок, заохочень; «натуральне навчання» (стратегія, яка ґрунтується на внутрішній мотивації аутичної дитини); «втручання засобами однолітків (інклюзія із залученням однолітків)», стратегії самоуправління[5].

В результаті аналізу світової літератури, виявлено, що в європейських і північноамериканських країнах широко використовується метод, назву якого дослівно можна перекласти з англійської як "Рівне наставництво" (Peer tutoring, peer mentoring). Рівне наставництво у сфері освіти було визначене в 1960 році педагогом і теоретиком Пауло Фрейре: "Основне завдання наставника - визвольне завдання. Це, необхідність того, щоб вчителя відійшли від інструктивних завдань і узяли на себе етичну позу ментора, який дійсно вірить в повну автономію, свободу та розвиток тих, для кого він або вона є наставником" [17].

Н. Івашура вважає, що для успішного використання рівного наставництва, як компонента інклюзивної освіти, потрібна розробка спеціальної програми рівного наставництва та її дотримання. Рівний наставник робитиме свою частину роботи увесь час з певним втручанням вчителя. Також необхідно відмітити, що невірний підбір однолітка-наставника може виявитися руйнівним для аутичної дитини, якщо останній виявиться в ролі жертви. В свою чергу, правильний вибір допоможе учневі з аутизмом побудувати дружбу та довіру, як в навчальній так і в соціальній сферах [6].

З метою розвитку інклюзивної форми освіти в області тифлопедагогіки та тифлопсихології важливими на думку Є.П. Синьової, є знання основних закономірностей психофізичного розвитку, особливостей сприймання, пам'яті, мислення, динаміки формування знань, умінь та навичок, природи здібностей і мотивів, психічного розвитку людини в цілому. Окрім того мають суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем спеціальної освіти, таких як визначення мети, стандартів та змісту освіти, розроблення найбільш ефективних методів навчання і виховання дітей з різними порушеннями, зокрема, зору, оцінка результативності корекційно-педагогічних впливів тощо. У яких би типах навчальних закладів (інклюзивних або спеціальних загальноосвітніх) не перебували сліпі та слабозорі діти, їх навчання і виховання вимагає від тифлопсихології конкретних указівок щодо врахування вікових особливостей розвитку в умовах зорової депривації, специфіки пізнавальної та емоційно-вольової сфер, потреб та інтересів, міжособистісних стосунків. Особливої ролі набувають психологічні дослідження у зв'язку з сучасними ідеями особистісно орієнтованої освіти [12].

Розглядаючи інклюзію і соціалізацію дітей з порушеннями зору, в історичному аспекті С.В. Федоренко, виявила досить цінні дані про те, що в старших класах основними напрямками навчання і виховання незрячих учнів були розвиток інтелектуальних здібностей, навчання основних наук, вивчення початків ремесла. Таким чином аналіз діяльності шкіл для сліпих в Україні на початку їх становлення показав, що вже в ті роки до процесу навчання, виховання та розвитку незрячих учнів було включене завдання формування в них і соціальної компетентності, яка є однією із передумов освітньої інтеграції. На рівень сформованості соціальної компетентності учнів з порушеннями зору впливають такі чинники: стан зору, потенційні можливості вихованців (інтереси, потреби, мотиви, здатності до самоосвітньої діяльності, рівень само ініціативи й самореалізації, уміння підпорядковувати власні інтереси, потреби спільній меті); найближче середовище, у якому виховується сліпа дитина; наявність психологічного, навчально-методичного, дидактичного супроводу; традиції навчального закладу та майстерність учителів, здатних успішно реалізувати завдання підготовки дітей до самостійного життя в суспільстві, що є важливими ознаками освітньо-психологічної інтеграції [13].

У осмисленні сучасних вимог до створення системи освітньої інтеграції, а це є наше відповідальне теоретико-методологічне та методичне завдання, значним доробком вважаємо дослідження молодих українських вчених, щодо готовності спеціаліста до роботи в інклюзивних умовах. Вивченням стану готовності студентів шляхом експериментальних досліджень; розробкою методик підготовки під нашим науковим консультуванням та керівництвом; досить перспективними є ефективні моделі підготовки майбутніх корекційних педагогів у сфері освітньої інтеграції (М. Буйняк, І. Дмитрієва, С. Миронова, В.Коваленко, М. Супрун, М.Федоренко); спеціальних (практичних) психологів (В.Кротенко, Л. Руденко, Д. Супрун, Д. Шульженко); логопедів (О. Гноєвська, З. Ленів, О. Качуровська, О. Мартинчук,

Н. Пахомова,); фахівців з проблем аутизму (Н.Базима, Н.Івашура, Х.Качмарик, К.Островська, Л.Рибченко, Х.Сайко, Г.Хворова, О.Шульженко, Д. Шульженко, Т.Яря).

Компетентність фахівця у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення - це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок необхідних для ефективної діяльності в якості організатора і виконавця програм інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності, а також способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, що визначають здатність корекційного педагога успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти (освітньо-кваліфікаційному рівні «бакалавр» та освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр»)[8]. В структурі інклюзивної діяльності логопеда, О. Мартинчук досліджує такі компоненти готовності фахівця до роботи в освітній інтеграції: діагностико-аналітична діяльність; корекційно-розвивальна діяльність; дидактична діяльність; виховна діяльність; консультативна діяльність; трансформаційна діяльність; конструктивно-організаторська діяльність; комунікативна діяльність.

На думку В.І. Кротенко, при переході до інклюзивної освіти особливо важливо організувати роботу не тільки з педагогами і дітьми, але й з батьками. Аналіз сучасних наукових досліджень та власний досвід роботи дозволяють стверджувати, що психологічного супроводу потребують батьки обох категорій дітей - і здорових і з порушеннями психофізичного розвитку. Організаційні, діагностичні, консультативні, психокорекційні функції виконує в школі з інклюзивною формою навчання виконує спеціальний психолог. Головне завдання спеціального психолога в роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, визначили можливі труднощі соціального розвитку, які виникають на різних вікових етапах, а також визначили свою роль в процесі психолого-педагогічного супроводу дитини. Крім того, психолог повинен (звичайно в коректній і тактовній формі) допомогти батькам позбавитись від (ілюзій стосовно майбутнього дитини. Разом з тим він має підсилити віру батьків в можливість і перспективу розвитку дитини, в тому, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший і інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. У разі необхідності психолог також повинен здійснювати і корекцію психічних станів батьків, маючи на меті профілактику невротизації батьків. Цього можна досягти і надаючи індивідуальні консультативні послуги для батьків. Основу роботи з батьками здорових дітей має складати цикл занять, спрямованих на розвиток толерантності. В роботі з батьками здорових дітей слід дотримуватись підходу, який визначає толерантність як свідоме допущення суб'єктом будь-чого, що їм не схвалюється; як добровільне утримання від вчинення перепон «іншому»; як повага і визнання рівності, відмова від домінування і насилля, визнання багатомірності і різноманітності людської культури, норм поведінки; відмова від зведення цієї різноманітності до одноманітності або переважання будь-якої однієї точки зору [7].

Одним із валідних методів визначення розуміння батьками розумово відсталості дитини, яка готується до вступу в інклюзивну школу є інтерв'ювання батьків. Проведене інтерв'ю з батьками розумово відсталості дитини проілюструвало тенденції їхньої мотивації, а це склало 90% опитаних, діти яких у цьому році мають йти до школи.

У результаті воно виявилось ефективною соціально-психологічною технологією психологічної корекції стану батьків, які з одного боку мають бажання включити свою дитину в клас здорових дітей, а з іншого – не мають уявлення як буде проходити інклюзивний процес.

Під час бесіди з батьками та спостереження за їхньою поведінкою іншої категорії дошкільників, які виховувались в умовах сім'ї то бажання направити дитину до інклюзивної школи, або, як показує практика до школи «де тільки візьмуть» (зазвичай це школи приватної форми власності) має підставу заплатити і не втручатися (не цікавитися тим, що відчуває дитина). Така категорія батьків психологічно не готова до співпраці зі спеціалістами з інклюзії, вчителями та психологами. Розкриваючи психологічні умови, які представлені у попередньому інтерв'ю, ми з'ясували, що вони розуміють, що їхня дитина буде неспроможна засвоїти програму, але разом з тим, працювати з іншими учнями та дітьми відмовились.

Хибність такої тенденції полягає в тому, що в сучасних умовах визначилася категорія батьків, які розуміють значення і роль освіти для своїх дітей, але психологічно не готових, заперечуючи наявні

проблеми розвитку дитини. Категорично закриваючи очі на цю проблему, вони намагаються віддати дитину до школи, не задають питання про особливості порушень її пізнавальної сфери.

Разом з тим, школи, що стихійно стали інклюзивними, приймаючи до навчання розумово відсталих, не готові до корекційного навчання та виховання такої нозології дітей. За нашими даними лише в окремих випадках знайомляться з принципами спеціальної дидактики, спеціальними методиками та корекційними прийомами ефективного навчання учнів з порушеннями інтелекту. Проте, ми з'ясували, що батьки таких дітей готові віддати їх за будь-яких умов на навчання.

На основі аналізу такого стану, ми дійшли до висновку, що не маючи статусу інклюзивних шкіл, педагогічний колектив, психологи школи все ж таки намагаються допомогти дітям, з любов'ю ставляться до них, навчають та розвивають. Проте, не володіючи дефектологічними знаннями, вміннями та навичками взаємодії з розумово відсталими учнями, персонал психічно виснажується, психологічно вигорєє та виявляється цілком неспроможним суттєво допомогти дитині здобути шкільні знання.

За результатами проведеного нами дослідження виявлено, що учнів із особливими освітніми потребами можливо і, за бажанням батьків, необхідно включити в клас інклюзивної школи та забезпечити для цього такі психологічні умови: формування психологічної установки вчителя на необхідність педагогічної роботи з особливим учнем за відповідною до його можливостей програмою; розуміння всіма учасниками інклюзивного процесу потреб, реакцій, станів, поведінки учня; проведення бесід з батьками та учнями класу; випередження виникнення конфліктів між учнями; спілкування дітей і батьків з батьками розумово відсталої, аутичної дитини та іншими порушеннями; психологічний супровід учня фахівцем з інклюзії; моделювання ситуацій з психологічною складовою, наступність в роботі всіх учасників інклюзивного процесу; забезпечення толерантного вираження ставлення до труднощів у навчанні таких дітей; психологічна готовність дітей допомогти товаришу з психофізичними порушеннями, емпатія і толерантність у стосунках; психологічне забезпечення успіху розумово відсталої дитини перед здоровими однолітками; використання прийомів психологічної підтримки дитини; емоційне забарвлення та заохочення комунікативної діяльності дитини; демонстрація перед батьками і родичами успіхів дитини; зміщення акцентів з ознак інтелектуального порушення на акцент позитивних досягнень дитини із особливими освітніми потребами; психологічна підтримка дитини під час тривожних, негативних, афективних станів; уникання приниження дитини; формування мотивації досягнення кращого результату у всіх видах діяльності.

Отже, як висновок, можна стверджувати, що інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання у національному освітньому просторі. Разом з тим розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важливі для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей, які страждають від інтелектуальних, аутистичних, мовленнєвих, сенсорних, кінестетичних порушень. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини; розуміння проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в подальшому її житті. Однак і інклюзія реальною є там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні так і на рівні, педагогів і батьків.

Використана література:

1. **Бондар В. І.** Освіта дітей з особливими освітніми потребами: пошуки та перспективи, сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти : українсько-канадський досвід : матеріали міжнар. конф. (Київ, 25–26 травня 2004 р.) / Бондар В. І. ; за ред. В. І. Бондаря, В. Петришина. – К. : Наук. світ, 2004. – 200 с.
2. **Гаврилов О.В.** Особливі діти в закладі і соціальному середовищі : Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
3. **Дмитрієва І.В.** Педагогічний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзії Інклюзивна освіта : реалії та перспективи /І.В.Дмитрієва / - Донецьк Матеріали регіональної конференції. Жовтень 2013, Донецьк, С. 72-77.
4. **Єременко І. Г.** До питання про стандартизацію освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку / І. Г.Єременко //Дефектологія.– 2000. – № 6. –С. 4–8.
5. **Ерц – Нафтульєва Ю.М.** Інклюзія дітей з аутизмом в загальноосвітній системі: огляд цілей та стратегій/ Очерки по детской психиатрии. Аутизм: учебное пособие для специалистов в области охраны психического здоровья детей / Под ред. И.А. Марценковского// Нитро NEWS. 2014. С. 216-230.

6. **Івашура Н.С.** Рівне наставництво в інклюзивній освіті дітей з аутизмом / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – № 22. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 84–87.
7. **Кротенко В.І.** Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – № 24. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 315–320.
8. **Мартинчук О.В.** Сутність поняття та зміст професійної компетентності фахівців у сфері інклюзивного навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015 – № 29 – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 130–136.
9. **Миронова С.П.** Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти // С.П. Миронова, М.Г. Буйняк// Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. – Вип. XXIII. Серія: соціально-педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2013. С. 16-23. 131.
10. **Островська К.О.** Соціальна адаптація дорослих осіб із загальними розладами розвитку,—Львів: «Триада плюс», 2012.—576 с.
11. **Синьов В.М.** Українська корекційна психопедагогіка на сучасному етапі еволюції системи спеціальної освіти / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Випуск VIII / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2006. С.46-50.
12. **Синьова Є.П.** Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору : моногр. / Є.П. Синьова. - К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. - 442 с.
13. **Федоренко С.В.** Історичні аспекти формування соціальної компетентності дітей з порушеннями зору / Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. / за ред. В. М.Синьова. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – № 20. – Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – С. 242–246.
14. **Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології : [монографія] / Гарійович Шевцов. - К.: „МП Леся”, 2009. - 483 с–5.
15. **Шеремет М.К.** Проблеми та перспективи спеціальної освіти / Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського державного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – Вип. VIII. – Сер. соціально-педагогічна. – С. 101–103.
16. **Bernard-Opitz.** Kinder mit Autismus-Sturung(ASS). V.: Stuttgart, 2005.
17. **Paulo Freire,** "Mentoring the mentor a critical dialogue with Paulo Freire," II Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vo! 60,1997, ISBN 0-8204-3798-0

References

1. **Bondar V. I.** Osvita ditey z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy: poshuky ta perspektyvy, suchasni tendentsiyi rozvytku spetsial'noyi osvity : ukraiyins'ko-kanads'kyi dosvid : materialy mizhnar. konf. (Kyiv, 25–26 travnya 2004 r.) / Bondar V. I. ; za red. V. I. Bondaryu, V. Petryshyna. – K. : Nauk. svit, 2004. – 200 s.
2. **Gavrylov O.V.** Osoblyvi dity v zakladi i social'nomu seredov'shhi : Navchal'nyj posibny'k. – Kam'yanec'-Podil's'kyj : Axioma, 2009. – 308 s.
3. **Dmytriyeva I.V.** Pedagogichnyj suprovod ditej z obmezheny'my' mozhlyvostyamy' zdorov'ya v umovax inklyuziyi Inklyuzy'vna osvita : realiyi ta perspektyvy' //I.V.Dmytriyeva - Donecz'k Materialy' regional'noyi konferenciyi. Zhovten' 2013, Donecz'k, S. 72-77.
4. **Yeremenko I. H.** Do pytannya pro standartyzatsiyu osvity ditej z porushennyamy intelektual'noho rozvytku / I. H.Yeremenko //Defektolohiya.– 2000. – # 6. –S. 4–8.
5. **Erts – Naftul'eva Yu.M.** Inklyuziya ditej z autyzmom v zahal'noosvitniy systemi: ohlyad tsiley ta stratehiy/ Ocherky po det'skoy psykhyatryi. Autyzm: uchebnoe posobyе dlya spetsyalystov v oblasti okhrany psykhycheskoho zdorov'ya detey / Pod red. Y.A. Martsenkovskoho// Nytro NEWS. 2014. S. 216-230.
6. **Ivashura N.S.** Rivne nastavny'ctvto v inklyuzy'vniy osviti ditej z auty'zmozom / Naukovy'j chasopy's NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy'n'ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. – # 22. – Ser. 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psy'xologiya. – S. 84–87.
7. **Krotenko V.I.** Psy'xologichny'j suprovod bat'kiv pid chas navchannya ditej v inklyuzy'vny'x klasax / Naukovy'j chasopy's NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy'n'ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2013. – # 24. – Ser. 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psy'xologiya. – S. 315–320.
8. **Marty'nychuk O.V.** Sutnist' ponyattya ta zmist profesijnoyi kompetentnosti faxivciv u sferi inklyuzy'vnogo navchannya ditej z tyazhky'my' porushennyamy' movlennya / Naukovy'j chasopy's NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy'n'ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2015 – # 29 – Ser. 19. Korekcijna pedagogika ta special'na psy'xologiya. – S. 130–136.

9. **Myronova S.P.** Poglyady` pedagogiv special`ny`x zakladiv na problemy` inklyuzy`vnoyi osvity` // S.P. Myronova, M.G. Bujnyak// Zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / Za red.. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. – Vy`p. XXIII. Seriya: social`no-pedagogichna. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: Aksioma, 2013. S. 16-23. 131.
10. **Ostrovsk`ka K.O.** Social`na adaptaciya dorosly`x osib iz zagal`ny`my` rozladamy` rozvy`tku,—L`viv: «Triada plyus», 2012.—576 s.
11. **Sy`n`ov V.M.** Ukrayins`ka korekciyna psy`xopedagogika na suchasnomu etapi evolyuciyi sy`stemy` special`noyi osvity` / Zbirny`k naukovy`x pracz` Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu: Seriya social`no-pedagogichna: Vy`pusk VIII / Za red. O.V. Gavry`lova, V.I. Spivaka. Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Moshy`ns`ky`j V.S., 2006. S.46-50.
12. **Sy`n`ova Ye.P.** Osobly`vosti rozvy`tku i vy`xovannya osoby`stosti pry` gly`boky`x porushennyax zoru : monogr. / Ye.P. Sy`n`ova. - K.: Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2012. - 442 s.
13. **Fedorenko S.V.** Istory`chni aspekty` formuvannya social`noyi kompetentnosti ditej z porushennyamy` zoru Naukovy`j chasopy`s` NPU im. M. P. Dragomanova: zb. nauk. pr. / za red. V. M.Sy`n`ova. – K.: NPU im. M. P. Dragomanova, 2011. – # 20. – Ser. 19. Korekciyna pedagogika ta special`na psy`xologiya. – S. 242–246.
14. **Shevczov A.G.** Osvitni osnovy` reabilitologiyi : [monografiya] / Garrijoyv`ch Shevczov. - K.: „MP Lesya”, 2009. - 483s
15. **Sheremet M.K.** Problemy` ta perspekty`vy` special`noyi osvity` / Zb. nauk. pr. Kam'yanecz`-Podil`s`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka / za red. O. V. Gavry`lova, V. I. Spivaka. – Kam'yanecz`-Podil`s`ky`j: PP Moshy`ns`ky`j V.S., 2007. – Vy`p. VIII. – Ser. social`no-pedagogichna. – S. 101–103.
16. **Bernard-Opitz.** Kinder mit Autismus-Sturung(ASS). V.: Stuttgart, 2005.
17. **Paulo Freire,** "Mentoring the mentor a critical dialogue with Paulo Freire," II Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education, Vo! 60,1997, ISBN 0-8204-3798-0

Шульженко Д.И. Методология инклюзивной формы образования.

В статье на основе системного анализа рассматривается ряд проблемных аспектов образовательной интеграции детей с психофизическими нарушениями. Также представлены и проанализированы ряд исследований, в результате которых изучены вопросы инклюзивной формы образования учеников по нозологиях, а именно з интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными и опорно-руховыми нарушениями. Определено ряд препятствий организационного, нормативно-правового, соціального, психолого-педагогического, особенно методического характера. Авторы статьи раскрывают ряд трудностей, которые возникли в результате инклюзивного процесса и особенности их преодоления в массовых школах Украины.

На основе научных исследований авторов статьи и их учеников раскрыта суть методик инклюзивного образования; рассмотрены общие проблемные вопросы включения, успешного обучения школьной социализации учеников з различными нарушениями развития в массовой школе; определены организационные, содержательные, процессуальные и психологические факторы, которые негативно влияют на качество образования таких детей; представлено позитивне тенденции развития образовательной интеграции. Предложены отдельные методики реализации инклюзивного образования и определены особенности применения коррекционных приемов во время проведения уроков. Рассмотрены отдельные методики включения особенного ученика в образовательный процесс школы и определены особенности применения коррекционных приемов на уроках. Рассмотрены проблемные вопросы профессиональной подготовки, содержания и принципов коррекционной работы специалиста (ассистента учителя, специального психолога, логопеда) в инклюзивной школе. В статье раскрыта связь между эффективностью включения учеников с «особенными образовательными потребностями» в школьную среду и психологическим сопровождением их родителей.

Ключевые слова: образовательная интеграция, инклюзивная форма образования, дети с интеллектуальными, речевыми, аутистическими, зрительными, опорно-двигательными нарушениями, ассистент учителя, специальный (практический) психолог, логопед, коррекционный педагог, тифлопедагог.

Shulgenko D.I. Methodologi inclusive form of education.

The article talks about the authors psycho-pedagogical attitude to the problems arising from the implementation of inclusive education and the questions of educational integration of children with mental and physical disabilities. The state of research on inclusive form of education for children nosology, including intellectual, verbal, autistic disorders was analyzed. It was shown that these categories of students are the largest group of children in a class of integrated healthy peers. Highlighted the practical experience in working with inclusive schools in Ukraine. A number of obstacles organizational, legal, social, psychological, pedagogical and methodological were shown. and rhythm perception of educational information, behavior and communication with healthy students. An inclusive implementation of a system

component in the educational process of preschool, school and special schools should be created. Presented research and effectiveness of developed methods of. It is found the general issues of inclusion and successful education and school socialization of students with disabilities. Defined organizational, procedural and psychological factors that affect the quality of education for children with disabilities and the positive trends in the development of educational integration. Developed conditions and characteristics of the educational-psychological process according to the real socio-economic situation in Ukraine. Proposed methods of inclusion of "special" student in the educational process of the school and features using correction techniques during lessons. Revised the problematic questions regarding principles of work of a specialist (assistant teacher, special psychologist, speech therapist), which implements the work on the inclusion of psychological and pedagogical support of mentally challenged, autistic students and children with speech disorders in the school environment of a regular school. Shown the essence of the concept and content of professional and personal competence of specialists in the field of inclusive education for children with mental disorders, severe speech disorders and autism. Discovered and disclosed the relationship between efficiency of inclusion of students with "special needs" and psycho-pedagogical support of their parents.

Key words: educational integration, inclusive form of education, children with intellectual, speech and autistic disorders, teachers assistant, special (practical psychologist), corrective pedagogue.

Стаття надійшла до редакції 14.05.2017 р.

Статтю прийнято до друку 16.05.2017 р.

УДК:376-053.4:159.947

Ярич О.Я.

РОЗВИТОК ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ В РАНЬОМУ ОНТОГЕНЕЗІ В КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

У статті розкриваються особливості розвитку вивчення вольової сфери в ранньому онтогенезі. Проаналізовано періоди та етапи становлення волі в онтогенезі. Висвітлено дослідження науковців в загальній та спеціальній літературі з даної проблематики, які показали, що становлення волі в онтогенезі розуміється як проходження ряду стадій, які послідовно ускладнюються та пов'язані з віковими етапами психічного розвитку, між якими зберігається внутрішня наступність, що дозволяє розглядати її онтогенез як поступовий, розгорнений у часі процес, який характеризується все більш складними формами поведінки. Обґрунтована необхідність вивчення формування вольової сфери в корекційній педагогіці, тому що її психологічні передумови включають розвиток здібностей до оволодіння своєю поведінкою та своїми психічними процесами, внутрішньою саморегуляцією діяльності, подоланню перешкод у досягненні мети, тобто механізми вольової поведінки. Відзначається взаємозв'язок становлення волі та формування особистості дитини, яка у своєму розвитку проходить ряд вікових періодів, на кожному з яких вольові процеси відіграють значну роль.

Ключові слова: вольова регуляція, вольова сфера, воля, кінестетичне відчуття, мотивація, онтогенез.

Особливості вивчення розвитку вольової сфери в корекційній педагогіці проаналізовано в дослідженнях багатьох вчених, зокрема Е. Я. Альбрехт, Л.С.Виготський, Л. В. Занков, І. П. Лаужікас, В.В.Лебединський та ін. Відхилення в розвитку вольової сфери виражаються в безініціативності дитини, в його нездатності до вольових зусиль при наявності труднощів, до вольових затримок імпульсивних реакцій, в недостатній здатності до довільної регуляції рухів і пізнавальних психічних процесів.

Узагальнюючи результати досліджень порушень вольової регуляції у дітей з психофізіологічними порушеннями, С.Я. Рубінштейн зазначав, що ці порушення проявляються в різних ситуаціях в різному ступені. Найбільш виразно безініціативність дітей виражається в діях, пов'язаних з труднощами, і в діях з віддаленими результатами, які не відповідають безпосереднім бажанням дитини. У випадку, де дія прямо пов'язане із задоволенням бажань, така дитина показує значну наполегливість і цілеспрямованість, долаючи труднощі.

Виникнення вольового процесу зазвичай пов'язують із найбільш ранніми виявами психічної діяльності індивіда. Нею є рефлексорна діяльність. Вона являє собою своєрідний "матеріал", з якого згодом утворюється воля. У внутрішній структурі рефлексу вже наявні всі необхідні компоненти, з яких потім складатиметься розвинений вольовий процес. До них належать спонукання, спосіб дії, який виникає під її впливом, та результат (зміни чи збереження зовнішньої або внутрішньої ситуації). Проте ці компоненти спочатку функціонують як дифузна цілісність: вони ще не диференційовані і не набули автономності як психічні утворення. Тому спадковий за природою рефлекс є сенсомоторною цілісністю.

Перехідним від рефлексорного до вольового станом є бажання. Як своєрідне емоційне