

мовлення	(окрім випадків анартрії) є достатньою чи незначно зниженою. У більшості випадків фраза формується вчасно чи з незначним запізненням хоч саме мовлення є змазаним, артикуляція нечітка. Аграматизми (особливо в умовах проведення відповідної корекційної роботи) мають здебільшого експресивний характер. Порушення звуковимови (спотворення, заміни звуків) та складової будови слова є стабільними	знижена, довгий час не формується фраза; не зважаючи на значну кількість помилок звукового та складового оформлення висловів мовлення не звучить змазано; заміни звуків та помилки складової структури слова мають нестабільний характер; аграматизми навіть в умовах регулярної корекційної роботи мають як імпресивний, так і експресивний характер
----------	---	---

Третій етап. Його метою є визначення форми алалії. До цього логопед вже має визначитись у першому наближенні, з якою саме патологією він має справу: сенсорною чи моторною алалією.

А тому на цьому етапі основну увагу звертають на визначення форм та підформ алалії за їхніми диференційними ознаками.

Під час обстеження мовлення та немовленнєвих функцій дітей з алалією використовують традиційні завдання, спрямовані на діагностику стану фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної сторін мовлення, зв'язного мовлення, читання та письма, загальної моторики, гнозису, симультанного та сукцесивного аналізу і синтезу, пам'яті, уваги, мислення тощо. Увагу звертають на специфічні особливості виконання цих завдань, які б могли свідчити про алалію як таку, та могли б слугувати для точної кваліфікації її форм та підформ.

Четвертий етап – це діагностичне навчання. На цьому етапі логопед проводить поточне спостереження за дитиною у процесі корекційної роботи. У цей час він має визначити динаміку розвитку дитини в умовах корекційного навчання, що дасть змогу уточнити висновок щодо мовленнєвого порушення, його форми чи підформи, обрати диференційовані методики для корекції, урахувати індивідуальні особливості розвитку в дитини та розробити індивідуальну програму (план) подальшої корекційної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Трауготт Н. Н., Кайданова С. И. Нарушения слуха при сенсорной алалии и афазии. – Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1975.
2. Собонович Е.Ф. Нарушения речевого развития у детей и пути их коррекции. – К., 1995.
3. Собонович Е. Ф. К вопросу об интеллектуальном развитии неговорящих детей. – // Материалы 7-ой науч. сес. по дефектологии. – М., 1975. – С. 563–564.
4. Тищенко В.В. Алалия // Логопедия / За ред. проф. М.К.Шеремет. – К., 2010.

УДК 376.3:139.923.2

ОСОБИСТІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СИСТЕМІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

Томіч Л.М.

У статті розглядається основний зміст, структура й сутність професіоналізму вчителя-логопеда в контексті співвідношення з поняттям професійна компетентність.

В статье рассматривается основное содержание, структура и сущность профессионализма учителя-логопеда в контексте соотношения с понятием профессиональная компетентность.

This article discusses the basic content, structure and nature of professional teachers in the context of a speech therapist relationship with the concept of professional competence.

Ключові слова: професійна компетентність, самореалізація особистості, професійна майстерність.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, самореализация личности, профессиональное мастерство.

Keywords: professional competence, personal fulfillment and professional skills.

Гуманізація ставлення суспільства до осіб із проблемами в розвитку й поширення процесу інтеграції їх в усі сфери соціального життя вносить істотні корективи в професійну діяльність психологів, педагогів. Беручи до уваги специфіку їх професійної діяльності, навчання й виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку вимагають від фахівців теоретичної й практичної, а також спеціальної поінформованості в прийнятті своєчасних діагностичних і корекційних рішень.

Об'єктом наукових досліджень в області логопедичної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є логопедичний процес, що включає профілактику, діагностику, корекцію й компенсацію розладів мовлення у цього контингенту дітей. Ефективність логопедичної роботи багато в чому залежить від готовності вчителя-логопеда до її здійснення. У зв'язку з переходом до особистісно-орієнтованого корекційного навчання й виховання пред'являються підвищені вимоги й до професійної майстерності вчителів-логопедів. Вивчаючи теорію особистісно-орієнтованого підходу, ми прийшли до переконання, що універсальність особистісної парадигми полягає в поширенні її на вчителів-логопедів тією самою мірою, що й на дітей. Зокрема, він (підхід) допомагає актуалізувати й розбудувати особистісний потенціал вчителя-логопеда.

Проведене опитування вчителів-логопедів показало, що 60% з них прагли б працювати в традиційному освітньому процесі й не вірять у можливості різних підходів і концепцій, 22% могли б спробувати свої сили в експериментальній роботі, якщо таке завдання поставить керівництво, 4% – не змогли визначити свою позицію в даному питанні, і лише 12% учасників опитування виразили бажання й готовність до реалізації нових технологій. По всьому, таке ставлення педагогів до необхідності перетворень в існуючому освітньому середовищі обумовлене: а) положенням педагога в сучасному українському суспільстві й запитом до результатів його праці; б) набором типових функціональних професійних обов'язків у традиційному освітньому процесі й вимог, пропорованих до особистості педагога, що реалізує особистісно-діяльнісний підхід; в) бажанням педагога реалізувати творчий потенціал і умовами організації традиційного освітнього процесу.

Тому що самореалізація особистості найбільше плідно здійснюється в професійній діяльності, те саме вона дає максимальні потенційні можливості одночасного й найбільш повного задоволення всіх основних потреб особистості (соціального визнання, самоповаги, безпеки і т.д.). Формування людської особистості в значній мірі відбувається в професійній діяльності й під її впливом.

В останні десятиліття дослідження особистості професіонала ведуться у двох напрямках. По-перше, велика кількість робіт присвячена вивченню окремих індивідуально-психологічних особливостей особистості в праці. З експериментальної точки зору простіше здійснити поглиблене вивчення однієї або декількох рис особистості, простежити прояв цієї властивості в професійній діяльності, її вплив на процес і результати роботи, ніж досліджувати цілісну особистість. Роботи цього напрямку йдуть від запитів практики й присвячені якому-небудь конкретному виду професійної діяльності. У цьому випадку дослідник найчастіше спирається на концепцію професійно важливих якостей особистості. Для кожного виду діяльності набір професійно важливи якостей може бути досить специфічний. Посилена увага до певної якості особистості дозволяє розробляти практичні рекомендації з урахування, корекції й цілеспрямованому формуванню даної властивості в професійній діяльності. Другий напрямок – вивчення цілісної особистості. Роботи даного напрямку є комплексними дослідженнями, що розглядають цілісний комплекс професійно важливих якостей, їх взаємозв'язок і взаємовплив у процесі конкретної професійної діяльності [3,4,6,7,9].

Доцільність синергетичного підходу до дослідження особистості професіонала підкреслювалася ще в 1930 роки С.Гелерштейном (1983). Він відзначав, що психологічне вивчення професій повинне прагнути охопити всю сукупність властивостей особистості в їх найбільш характерній комбінації. Наукові праці, виконані в цьому ключі, належать Б.Ананьєву (1968); Н.Кузьміної (1989); А.Маркової (1996); К.Платонову (1986); В.Шадрикову (1982).

Особливо виділяється в цьому ряді наукова праця А.Маркової «Психологія професіоналізму» [8,с.67], у якій найбільше повно й всебічно розглянуте цілісне системне розуміння професіоналізму, виділені його складові – мотиваційна й операційна сфери, виділені критерії, рівні, етапи, шаблони просування працівника до професіоналізму, визначені фактори, що сприяють і перешкоджають професійному росту. У цей час більшість дослідників схильється до думки, що у формуванні професіоналізму особистісний підхід – це не просто урахування індивідуальних особливостей особистості в професійній діяльності, але, насамперед, вивчення шляхів становлення цілісної особистості професіонала.

Від того, яке визначення професіоналізму дає дослідник, які окремі риси або якості особистості він виділяє, ставить на перший план, вважає визначальними, з неминучістю будуть детерміновані шляхи формування професіоналізму конкретної особистості. Є.Клімов у своїй роботі «Образ світу в різнотипних професіях» відзначає: «Без ясності в питанні про те, образ чого (якого результату діяльності) повинен утримувати у свідомості професіонал ..., ми не зможемо розраховувати ... ні на розумне проектування кожною людиною своїх чергових кроків на професійному життєвому шляху, ні навіть на добровільно-розуміння людей у суспільстві (одним може видатися, що інші «нічого не роблять», «сидять», «гуляють» та ін.)» [5, с. 47].

Аналізуючи підходи до професіоналізму нами було вивчено й проаналізоване більш п'ятдесяти трактувань поняття «професіоналізм» у різних дослідників, і було виявлено, що в науковій літературі зустрічається безліч термінів: професіоналізм, професійна компетентність, професійна майстерність, кваліфікація, професіоналізація і т.д. У певних випадках автори не відокремлюють застосовувані поняття й таке

питання як взаємозв'язок понять є актуальним. Взаємозв'язок понять – явище складне й динамічне. Динамічність виражається зміною погляду на проблему в часі й методологічних позицій. Однак сутність їх змісту в педагогічній діяльності інтерпретується не стільки позицією дослідника, скільки запитами практики. Аналіз показав, що при всій різноманітності використовуваних формулювань багато авторів у різні терміни вкладають схожий зміст. Професіоналізм визначають як інтегративну властивість особистості педагога, що включає професійну компетентність, моральність, ініціативу й майстерність. Це стійка властивість особистості й діяльності, а також здатність до саморозвитку й самокорекції.

Під професійною готовністю розуміють інтегративний особистісний утвір, що включає професійну спрямованість, професійно важливі якості, знання й уміння. При цьому в професійній готовності виділяють наступні компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, емоційно-вольовий, особистісно-операційний і оціно-рефлексивний. Професійною спрямованістю називають цілісну й багатогранну властивість особистості, що включає два компоненти: практичний (поведінковий) і емоційно-когнітивний [9, с. 34]. Професійну компетентність визначають як інтегративну якість фахівця, що включає рівень оволодіння знаннями, уміннями, навичками. У той же час професійною компетентністю називають індивідуально-психологічний утвір, що включає досвід, знання, уміння, професійно важливі якості, психологічну готовність [6, с. 143].

Професійно-педагогічною кваліфікацією вважають інтегративну здатність, що забезпечує можливість кожного педагога виконувати професійні функції, професійну компетентність, що й включає, педагогічну моральність, ініціативність і педагогічну майстерність. Таким чином, різні терміни можуть мати близький смисл. У той же час той самий термін у різних авторів може мати різний смисл і глибину. Наприклад, майстерність ширше професіоналізму й спирається на нього [2, с. 43], професіоналізм ширше майстерності й майстерність є його складовою частиною [8, с. 13]. Крім того, при подібному розумінні професіоналізму зустрічається різна його структура, по-різному можуть бути розставлені акценти: професіоналізм включає професіоналізм діяльності й професіоналізм особистості [7, с. 258]; професіоналізм складається з мотиваційної сфери й операційної сфери [8, с. 43]. Залежно від визначення професіоналізму, його структури, головних складових будуються шляхи його формування. Якщо визначальна складова професіоналізму – педагогічне мислення, то формування професіоналізму будується через навчання прийомам аналізу. Якщо в основу покладена професійна спрямованість, то формування професіоналізму проходить через формування професійних здатностей. Якщо професіоналізм визначається як професійна підготовка, тобто освіта і навчання, то він формується через різні технології професійної підготовки. Важливою складовою формування професійної майстерності є навчальні ігри, для цього вводиться спеціальний професійний тренінг. «Одна з тонких граней педагогічної майстерності – творити у своєму вихованці потребу в людині, створювати витончену людську здатність дорожити іншою людиною, готувати маленького громадянина до того, щоб він умів бути вірним другом людині... Як бачить кожний вихованець людину, що він відкриває в неї, що залишає в іншій людині й що залишає у своєму серці від інших людей – це ... важливіше того, виконав він або не виконав сьогодні домашнє завдання... Поменше тріскучих фраз про любов до людини взагалі, побільше конкретних справ, серцевої участі в житті, в утворі радостей, що повинне стати правилом морального виховання» [10, с. 37]. При цьому необхідно відзначити, що виховні системи В. Сухомлинського, як і А. Макаренка, гармонійно поєднували в собі різні стилі педагогічної діяльності. І часом авторитарний вплив на вихованця при переважаючому демократичному стилі мав оптимальний результат.

Спираючись на численні наукові психолого-педагогічні дослідження, спробуємо розкрити проблему педагогічного професіоналізму з визначення його поняття. В узагальненому виді – професіоналізм – це сукупність, набір особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці й завжди мається на увазі її здійснення на високому рівні. Професіоналізм розкривається через компетентність, комбінацію психологічних якостей, що дозволяють діяти самостійно, і володіння людиною здатністю виконувати певні трудові функції. Компетентність конкретної людини вужче, чим його професіоналізм. Людина може бути професіоналом у цілому у своїй галузі, але не бути компетентною у вирішенні всіх професійних питань. При цьому розрізняють чотири види професійної компетентності: спеціальна - володіння властиво професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток; соціальна - володіння спільною (груповою) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування; особистісна - володіння прийомами особистісного самовираження й саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості; індивідуальна - володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, спроможність до індивідуального самозбереження, неохильність до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу й сил, здійснювати працю без утоми [3, с. 78].

Названі види компетентності означають, за суттю зрілість людини в професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, її індивідуальності. Вони можуть не збігатися в одній людині. Людина може бути гарним вузьким фахівцем, але не вміти спілкуватися, не вміти здійснювати

завдання свого розвитку. Відповідно, у неї можна констатувати високу спеціальну компетентність і більш низьку – соціальну, особистісну.

Виділяють деякі загальні види компетентності, необхідні для людини незалежно від професії. Це деякі визначальні професійно важливі якості й типи професійної поведінки, що є основою широкого кола професій, що й не втрачають свого значення при змінах у виробництві, у соціальній практиці. Кожний з описаних вище видів компетентності містить у собі такі загальні міжпрофесійні компоненти: а) спеціальна компетентність – здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з комп'ютером, з оргтехнікою, читання технічної документації, ручні навички; б) особистісна компетентність – здатність планувати свою трудову діяльність, контролювати й регулювати її, здатність самостійно ухвалювати рішення; здатність знаходити нестандартні рішення, гнучке теоретичне й практичне мислення, уміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння; в) індивідуальна компетентність – мотивація досягнення, ресурс успіху, прагнення до якості своєї роботи, здатність до самомотивування, впевненість у собі, оптимізм. Останнім часом у літературі зустрічається ще один вид компетентності – «екстремальна професійна компетентність», коли людина готова до роботи в умовах, що раптово ускладнилися. Люди, що володіють цими й близькими психологічними якостями, більш ніж інші готові до зміни професій, до переучування.

Новий напрямок у педагогічній психології – особистісно-розвивальне – розглядає систему «учитель–учень» духовну спільність, що постійно розвивається, де вчитель не тільки створює оптимальні умови для розвитку позитивних потенцій, здатний зацікавити, захопити, але й сам відкритий новому досвіду, знанню, постійно розвивається й отримує задоволення та вдовolenня від своєї праці.

У психолого-педагогічній літературі досить широко використовується термін «професійне становлення особистості» [4, 5]. Вивчення наукової літератури показує, що професійне становлення може бути презентовано двояким способом: за схемою процесу (як часова послідовність щаблів, періодів, стадій) і за структурою діяльності (як сукупність її способів і засобів, де проходження їх один за одним має не часову, а цільову детермінацію).

У науковій літературі вказується чотири значення терміна «професія»: галузь застосування сил людини або галузь, у якій людина виконує свої функції як суб'єкт праці; спільність людей, зайнятих певного роду трудовими функціями; підготовленість (знання, уміння, навички, кваліфікація), властива людині, завдяки якій вона опиняється в стані виконувати певного роду трудові функції; діяльність, робота професіонала, тобто сам процес реалізації трудових і притому професійно виконуваних функцій.

Питання визначення професіоналізму в діяльності вчителя, оцінки його професійної діяльності вже давно стали об'єктом спору й розбіжностей між психологами й педагогами, фізіологами, фахівцями-практиками і т.д. Відповідно концепції професійного розвитку особистості, під професіоналізмом слід розуміти сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині в процесі оволодіння й тривалого виконання діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень розв'язання складних професійних завдань в особливих умовах. Формування професіоналізму йде по трьом основним напрямкам: а) зміна всієї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови. У ході вироблення відповідних трудових навичок відбувається рух особистості по щаблях професійної майстерності, розвивається специфічна система способів виконання діяльності – формується особистісний стиль діяльності; б) зміна особистості суб'єкта, що проявляється як у зовнішньому вигляді (моториці, мовленні емоційності, формах спілкування), так і у формуванні елементів професійної свідомості (професійної уваги, перцепції, пам'яті, мислення, емоційно-вольової сфери), що в більш широкому плані може розглядатися як становлення професійного світогляду; в) зміна відповідних компонентів настанови суб'єкта стосовно об'єкта діяльності, що проявляється в когнітивній сфері в рівні поінформованості про об'єкт, ступінь усвідомлення його значимості; в емоційній сфері – в цікавості до об'єкта, у схильності до взаємодії з ним і задоволеності від цього, незважаючи на труднощі; у практичній сфері – в усвідомленні своїх реальних можливостей впливу на об'єкт (О. Орлов, 1998).

У результаті настанова суб'єкта впливати на об'єкт замінюється на потребу у взаємодії, що дозволяє говорити про становлення професійної культури. Відповідно позитивні й негативні наслідки професіоналізму визначаються особистісними особливостями суб'єкта діяльності, специфікою об'єкта, універсальністю й змістом даної діяльності. Професіоналізм має широкий спектр проявів, починаючи від дилетантства (тобто поверхневих професійних знань, умінь і навичок) і закінчуючи формуванням незмінних професійних стереотипів (тобто гіпертрофованим розвитком професіоналізму). У тих випадках, коли людина не здатна подолати професійні стереотипи в інших соціальних ролях, не перебудовує свою поведінку згідно мінливим умовам і очікуванням навколишніх, професіоналізм переростає в професійну деформацію особистості. По суті справи, виділені фактори (особистісні особливості фахівця), функціональна структура діяльності й об'єкт професійної діяльності, є провідними в процесі становлення особистості професіонала.

Професійну діяльність формують через навчання технологіям дослідження, технології конструювання й

взаємодії. [7, с. 61]. Професіоналізація як багатоканальний процес йде відразу по декільком напрямкам: а) зміна всієї системи діяльності, її функцій і ієрархічної будови; б) зміна особистості суб'єкта; в) зміна відповідних компонентів настанови суб'єкта стосовно об'єкта діяльності. При цьому вважається, що необхідними й достатніми умовами становлення професійної майстерності є професійна спрямованість, творче професійне мислення й професійна самосвідомість фахівця [2, с. 94]. У професійній компетентності також як основну рису виділяють ступінь розвитку професійного мислення.

Узагальнюючи сказане, ми доходимо висновку, що професіоналізм педагога, що базується на обов'язковій наявності професійної компетентності – це інтегральна особистісна характеристика фахівця, який на високому рівні опанував нормами професійної діяльності й професійного спілкування; слідує професійним ціннісним орієнтаціям, дотримується професійної етики; розбудовує свою особистість засобами професії; збагачує досвід професії; прагне викликати інтерес суспільства до результатів своєї професії, гнучко враховує нові запити суспільства до професії.

Оскільки професіоналізм включає мотиваційну й операційну сфери, то й формується він через соціалізацію й професіоналізацію. Комплексне формування обох сфер – мотиваційної й операційної – можливо тільки через навчання й виховання. Розглянемо етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні. У цей час у науці немає загальноприйнятого поділу життєвого шляху професіонала на етапи або фази. Скористаємося одним з варіантів [5, с. 58]. Динаміка професійного становлення фахівця включає три стадії: 1) Адаптація до професії, під час якої відбувається інтеріоризація й асиміляція нормативно-ціннісного професійного плану. Труднощі професійної адаптації пов'язані з обмеженим баченням сфери й шляхів професійної самореалізації. Відзначається, що для подолання цих труднощів необхідні спеціально організована робота з усвідомлення особистого відношення до професії й прийняття професійного вибору через самоприйняття. 2) Індивідуалізація, яка може мати конструктивну або деструктивну тенденцію. 3) Інтеграція, на рівні якої позначаються відмінності в плані суб'єктивного входження в професію, що виражається в характері педагогічної творчості й ступені інноваційної діяльності.

У мотиваційній сфері формується професійна спрямованість і професійна етика, менталітет вчителя-логопеда. В операційній сфері здійснюється формування професійного мислення. Професія педагога має свою специфіку: він працює з людиною, й виходить, його власна особистість є потужним «робочим інструментом». І чим досконаліше цей інструмент, тим успішніше професійний результат. Таким чином, саме в педагогічній професії особистісний ріст – неодмінна умова досягнення професіоналізму. Із цих позицій уточнимо поняття «професіоналізм».

Професіоналізм – ступінь оволодіння індивідом професійними навичками, а професіонал – індивід, основне заняття якого є його професією; фахівець своєї справи, що має відповідну підготовку й кваліфікацію. Професіоналізм як психологічний і особистісний утвір характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, скільки непередаваним мистецтвом постановки й вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому й важких ситуацій діяльності. У цьому випадку саморозвиток – це результат професійної творчості, а не тільки приросту знань, умінь і навичок. «Покликанням стає інтерес, помножений на працю», – писав В.Сухомлинський [10, с. 97].

Таким чином, високий професіоналізм хоча й неможливий без розвитку в людини спеціальних здатностей, які як своїм змістом, так і формою були б тісно притерті до вимог конкретної діяльності, і без відповідних до цих вимог знань і вмінь (професійна компетентність), але найважливішою умовою досягнення такого професіоналізму також обов'язково є й потужний розвиток у людини загальних здатностей і перетворення загальнолюдських цінностей у її власні цінності, що означає моральну вихованість її особистості.

Крім цього важливу роль у досягненні професіоналізму відіграють і інші умови: особисте ставлення до професії; розуміння своїх особистих обмежень і ресурсів професійної діяльності; особистий досвід життя в цілому, а не професійні вимоги (визначає ставлення до варіантів саморозвитку); особливості індивідуального бачення засобів діяльності (є основним змістом формування особистості фахівця); проблемні ситуації, цілі й методи професійної діяльності; методологічні настанови й норми професійного мислення (виникають у свідомості людини в результаті рефлексивного освоєння нею професійної діяльності). Поряд із цими процесами з'являється суб'єктивна позиція й новий тип освоєння діяльності – ставлення до неї. Зміст і сутність формування професіоналізму полягає в розв'язанні професійних завдань, особливому розумінні дійсності в цілому й важких ситуацій діяльності. У цьому випадку саморозвиток – це результат професійної творчості, а не тільки приросту знань і вмінь. Тим самим формується індивідуальна професійна картина світу – новотвір у структурі професії й активне до неї ставлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аминов Н.А. Психодіагностика педагогічних способностей: метод. посіб. / Аминов Н.А. Морозова Н.А. - М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. - 21с.

2. Бакланова Н.К. Профессиональное мастерство работника культуры: учеб. пособ. / Бакланова Н.К. – М., 1994. – 120 с.
3. Вершловский С.Г. Учитель себе профессии / Вершловский С.Г. – Л.: Знание, 1988. – 31 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Зеер Э.Ф. – Екатеринбург: Изд-во Урал, 1998. – 126 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Климов Е.А. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
6. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / Крутецкий В.А. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя мастера производственного обучения / Кузьмина Н.В. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М., 1996. – 309 с.
9. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Платонов К.К. – М., 1986. – 254 с.
10. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина: [пер. сукр.] / Сухомлинский В.А. – М.: Мол. гвардия, 1979. – 335 с.

УДК: 37.014.12:376

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ - ЯКІСНА ТА ДОСТУПНА ОСВІТА В СУСПІЛЬСТВІ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ

Усенко О.В.
Смольникова О.В.

У статті розглядаються переваги впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах України. Розкриваються завдання та умови навчання дітей з порушеннями мовлення в логопедичних класах СЗШ № 139, м. Київ.

В статье рассматриваются преимущества введения инклюзивного образования в общеобразовательных заведениях Украины. Раскрываются задачи и условия обучения детей с нарушениями речи в логопедических классах СОШ № 139, г. Киев.

The article discusses the advantages of introducing inclusive education in secondary schools in Ukraine. Revealed tasks and the learning environment for children with speech defects in logopedic classes, school № 139, Kyiv.

Ключові слова: інклюзивне навчання, соціалізація, порушення мовлення, корекційно-розвивальна допомога.

Ключевые слова: инклюзивное обучение, социализация, нарушения речи, коррекционно-развивающая помощь.

Key words: inclusive education, socialization, speech defects, correction and development assistance.

Постановка проблеми. В Україні неодноразово вживалися спроби вирішити проблему соціалізації дітей з обмеженими можливостями - через створення соціально-реабілітаційних центрів, центрів розвитку мовлення тощо. Однак їхньою особливістю було те, що діти перебували в середовищі однолітків з такими ж порушеннями, а еталони спілкування та поведінки закладалися за рахунок спілкування із дорослими (педагогами, батьками). Перевагою інклюзивної освіти є те, що діти які мають ті чи інші порушення в розвитку можуть спілкуватися не тільки з дорослими, але і з нормально розвиваючимися однолітками, а це дає більші можливості для соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формуванням нової системи інклюзивної освіти займаються В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Ілляшенко, В. Синьов, Н. Таланчук, А. Шевцов, Е. Леонгард, Є. Ямбург та ін. Зокрема специфіку організації інтегрованого навчання дітей з порушеннями мовлення висвітлено в дослідженнях Л. Волкової, Ю. Кузьміної, Е. Медведевої, Л. Лопатіної та ін.

Метою даної статті є розкриття умов по створенню інклюзивної освіти для дітей з порушеннями мовлення в середній загальноосвітній школі № 139 Шевченківського р-ну, м. Києва.

Виклад основного матеріалу. *Інклюзивне навчання* (від англ. *inclusion* – включення) – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. [3]

Необхідність розвитку інклюзивної освіти в Україні зумовлена зростаючою кількістю дітей з порушеннями у розвитку. Так зокрема у 2009-2010р.р. в Києві за даними міської ПМПК зареєстровано 2215 дітей із порушеннями мовлення. І якщо мережа дошкільних закладів достатньо розгалужена, то кількість шкіл дуже незначна. До червня 2010 року в Києві діяли лише одна мовленнєва школа-інтернат, що знаходиться в Феофанії, і одна школа в Деснянському районі, яка має класи для дітей даної категорії.

У вересні 2010 року діти 6-ти років з порушеннями мовлення отримали можливість навчатися за місцем проживання у Шевченківському р-ні. Для інклюзивного класу ми адаптували навчальні програми та плани, методи та форми навчання до індивідуальних потреб дітей з тяжкими порушеннями мовлення, склали відповідний