

УДК: 376.36(477)

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ УКРАЇНИ

Арендарук А.О.

У світлі нової соціальної ситуації та гуманістичних поглядів трансформується освітня система в Україні, змінюються підходи щодо організації, структури та супроводу навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Починаючи з 2009 року в Україні активізувалась діяльність із приведення існуючого законодавства у відповідність з вимогами Конвенції ООН про права інвалідів в основі якого соціальна модель розуміння інвалідності. В результаті вперше в Законі про загальну середню освіту було введено термін "спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами"(Закон України "Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти"(щодо організації навчально-виховного процесу) від 06.07.2010 р.). Термін "Діти з особливими освітніми потребами" застосований у Концепції розвитку інклюзивної освіти, затверджений Міністерством освіти і науки 1 жовтня 2010 р. "Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти"), де зазначено, що інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Виходячи з Концепції розвитку інклюзивної освіти України, інклюзивне навчання дітей з ТПМ має передбачати індивідуальний підхід до дитини, базуватись на її можливостях і потребах, корекційно- педагогічній підтримці.

У коло інтересів нашого дослідження входить питання щодо сучасного стану впровадження інклюзивної освіти не лише з точки зору законодавчої бази та науково – методичних підходів, а й з точки зору практичної логопедії. Нас цікавить, як реально впроваджується цей процес в загальноосвітньому просторі.

Вивчивши спеціальну літературу та сучасний стан проблеми на практиці, незважаючи на нетривалий час впровадження інклюзивного навчання в Україні, ми вже можемо оцінити результати цього інноваційного процесу. Як виявив аналіз практичної реалізації інклюзії серед освітян немає єдиної думки щодо стану інклюзивного навчання в нашій країні. До створення освітнього середовища, в якому має надаватись підтримка дітям з особливими освітніми потребами, зокрема дітям з ТПМ, в умовах звичайного класу місцевої школи педагоги відносяться неоднозначно. Наш практичний досвід аналізу роботи інклюзивних шкіл показує, що стан впровадження інклюзії далекий від ідеального, викриває недостатній рівень реалізації цього процесу. Вже з'явилися деякі висновки науковців про стан цієї проблеми в. Так, Данілавічюте Е. описуючи впровадження інклюзивного навчання в Україні вживає термін стихійна інклюзія. Стихійна інклюзія - це прийом дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні заклади без належної підтримки (транспортування за необхідності, архітектурних пристосувань, психолого–педагогічного супроводу відповідних фахівців, навчально-методичних матеріалів та обладнання). Як зазначає Данілавічюте Е.:“Останнім часом стихійна інклюзія в нашій країні виявилась доволі поширеним явищем, а її життєздатність забезпечується наполегливістю батьків, доброю волею, відданістю своїй справі деяких директорів загальноосвітніх навчальних закладів та високими вимогами до професійної майстерності вчителів, котрі безперервно наважують самовдосконалюються й наважуються брати на себе таку відповідальність”[1]. Результати нашого дослідження вивчення емпіричного досвіду протягом 5 років засвідчують стихійне зростання мережі шкіл з інклюзивною формою навчання без одночасного забезпечення належного психолого-педагогічного та логопедичного супроводу цього процесу, без усвідомлення необхідності кадрової, моральної, психологічної та змістовно – організаційної готовності освітніх закладів до впровадження освітньої інклюзії. Як підтверджують результати нашого діагностичного анкетування - педагоги інклюзивних шкіл виявились недостатньо підготовленими до включення дітей з особливими освітніми потребами, особливо дітей з ТПМ, які знаходяться в колі наших наукових інтересів. Бондар В. зазначає: “Підготовка вчителя загальноосвітньої школи до роботи в інклюзивному класі є складною, багатоаспектною, комплексною проблемою. Майбутній вчитель початкової загальноосвітньої школи повинен набути рівня професійної кваліфікації, інтегрованих наукових знань про особистість та її соціалізацію, зокрема про особистість із психофізичними та мовленнєвими порушеннями в контексті корекційної педагогіки. Він має бути компетентним учасником педагогічного процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність з різними колективами та соціальними групами учнів, їхніми батьками”[2]. В школах з інклюзивним навчанням освітній процес має носити не лише педагогічний напрямок, а й педагогічно-корекційний, проте цього ще не зрозуміли педагоги загальноосвітніх навчальних закладів. Ми провели серйозне наукове дослідження, частина якого полягала у вивченні професійної корекційної складової

готовності педагогів для роботи в інклюзивних класах, а також, відношення батьків здорових дітей до дітей з особливими освітніми потребами. Ця робота проводилась у тісній співпраці з центром інклюзивної освіти Інституту корекційної педагогіки та психології Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Для проведення дослідження нами було розроблено два види діагностичних опитувальників: для педагогів інклюзивних класів та батьків дітей з типовим розвитком. Вивчаючи корекційну складову професійної готовності педагогів до роботи в інклюзивних класах, нами були охоплені декілька регіонів. В опитуванні взяли участь 144 вчителі інклюзивних класів початкової школи та 77 батьків здорових дітей м.Київ та Київської області, м.Миколаїв та Миколаївської області, м.Львів та Львівської області, м.Дніпропетровськ та Дніпропетровської області. В опитуванні приймали участь: вчителі початкової школи, вихователі подовженого дня, логопеди, адміністрація школи та батьки здорових дітей. Ми не розмежовували питання для різних категорій педагогів, тому що були базові питання, які повинні розуміти і вчителі, і логопеди, і адміністрація шкіл. Адже анкети були розроблені не лише для логопедів, а й для того, щоб виявити елементи взаємодії логопеда та вчителя, логопеда та вихователя подовженого дня, і, звичайно, нічого не буде зроблено без розуміння адміністрацією шкіл цих важливих питань. Коло поставлених в діагностичному опитувальнику питань для педагогів передбачали: рівень розуміння педагогами концепції інклюзивного та інтеграційного навчання, чи бачать вони суттєві відмінності в цих проєвропейських напрямках; чого їм не вистачає, працюючи з дітьми з особливими освітніми потребами; у чому вбачають проблеми в інклюзивних школах, як передбачають майбутнє цих новітніх процесів. Процесом опитування батьків, ми намагалися виявити рівень готовності батьків здорових дітей для перебування їхньої дитини з дітьми з особливими потребами, наскільки готові їх діти до спілкування та допомоги таким дітям, якою інформацією володіють батьки щодо дітей цієї категорії дітей. Для нас це був цінний матеріал, адже саме з результатів діагностичного анкетування ми можемо зробити висновок, як впроваджується проєвропейська система інклюзивного навчання в Україні. Результати діагностичного анкетування показали, що більшість вчителів мають достатню інформацію щодо сутності та змісту інтеграційного та інклюзивного процесу. Різницю між інклюзією та інтеграцією досить чітко розуміють 66.7% педагогів, трактують по-своєму та неправильно 27.8% педагогів, і зовсім проігнорували запитання 5.5% педагогів.

На користь висновків вчених про стихійну інклюзію висловились 75% педагогів, які вважають, що діти з ТПМ повинні навчатись в спеціалізованих закладах адже тільки там, на думку педагогів, створені необхідні умови та спектр спеціалістів для роботи з цією категорією дітей, 5.5% вважають, що такі діти повинні навчатись в загальноосвітніх закладах з інтегрованою формою навчання та лише 19.5% вважають найкращий шлях для навчання таких дітей – інклюзивні класи”.

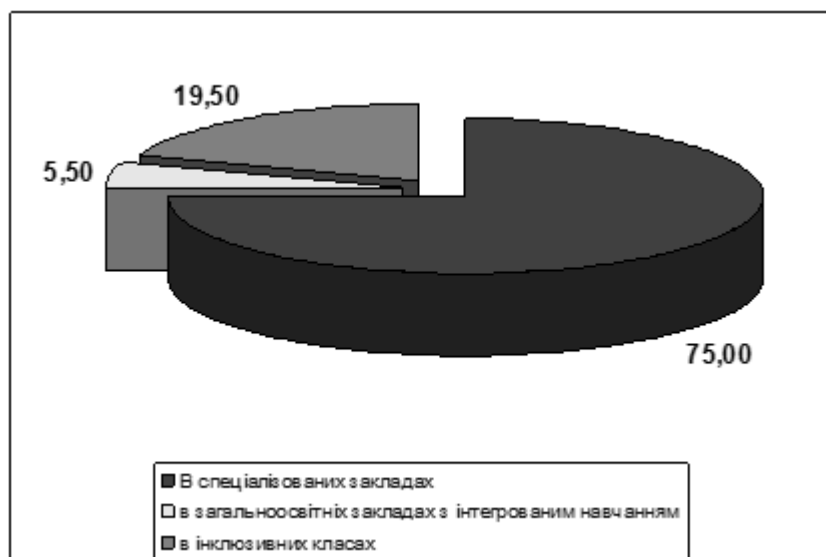


Рис. 2.1. Розподіл думок вчителів щодо закладів, в яких повинні навчатись діти з ТПМ

Наші бесіди з педагогами та результати опитувальника показали, що інклюзивна ланка дітей з ТПМ дуже страждає в загальноосвітньому просторі, адже лише 2.8% педагогів дали чітке визначення ТПМ, розшифрували ТПМ (тяжкі порушення мовлення) без визначення – 13.9% педагогів, не чітко визначення ТПМ дали 83,3% педагогів.



Рис. 2.2 Відповіді вчителів щодо визначення ТПМ

Несподіваними виявились і результати щодо корекційної складової професійної готовності вчителів до роботи з дітьми з ТПМ. Високий рівень готовності, на думку самих педагогів, мають лише 7% педагогів, середній рівень готовності мають 11% педагогів, низький рівень готовності 42% педагогів, дуже низький рівень 40% педагогів. Відповіді показують, що педагоги мають зовсім невисокий рівень готовності для роботи в інклюзивних класах(причому більшість з них вже працює в інклюзивних класах), що це: відсутність чітких обов'язків, власної мотивації, недостатність курсів перекваліфікації – на ці питання повинна відповісти, як адміністрація шкіл, так і держава...

Незважаючи на цей факт, досить перспективним (за умов фінансової підтримки держави, належного кадрового забезпечення та зменшення кількості дітей в інклюзивних класах) інклюзивне навчання вважають 70% педагогів та 30% наголошують на невеликих перспективах інклюзії.

Цінними для нас виявились власні пропозиції вчителів щодо впровадження інклюзивного та інтеграційного навчання, серед яких на першому місці удосконалення матеріально-технічної бази (85% вчителів вважають її недостатньою), наголошують на потребі у проведенні семінарів, лекцій для вчителів інклюзивних класів, серед побажань також: частіше проводити курси перекваліфікації вчителів, повністю укомплектувати школу необхідними спеціалістами(це і дефектологи, і логопеди, і спеціальні психологи, і медичні працівники), які б займалися з дітьми з особливими потребами кожного дня. Також педагоги пропонують проводити тестування для виявлення психологічної готовності педагогів для роботи в інклюзивних класах та надавати їм необхідну психологічну підтримку, проходити переатестацію шкіл для готовності приймати дітей з особливими освітніми потребами. Найбільш болючим питанням для адміністрації школи є: введення додаткових ставок асистентів вчителів та забезпечення шкіл медичними працівниками, обмеження контингенту осіб з особливими освітніми потребами для інтегрування в інклюзивні школи (діти інтегруються в одну школу з занадто великим спектром різноманітних діагнозів: це і діти з хворобою Дауна, і розумово відсталі діти, і діти з ТПМ, діти з аутизмом та з ін. захворюваннями), також проведення просвітницької роботи серед батьків для активного їх залучення в логокорекційний процес.

Опитувальники для батьків дітей з типовим розвитком показав, що більшість батьків не проти навчання своїх дітей поряд з дітьми з особливими освітніми потребами, проте вони виказали певну стурбованість щодо поведінки таких дітей. 53,25% батьків погодились би на спільне навчання; 23,38% погодились би за умов гарної поведінки; не погодились би – 23,38% батьків.

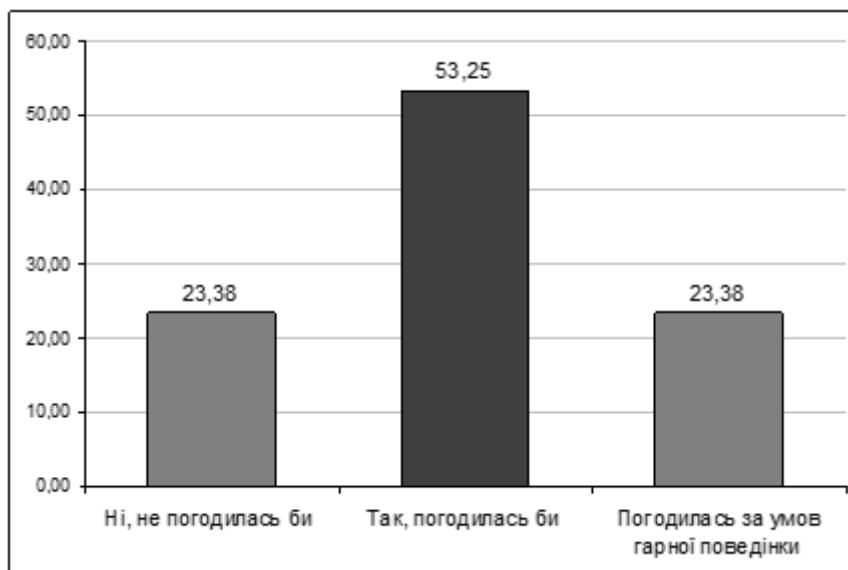


Рис. 2.3 Відношення батьків до навчання своїх дітей поряд з дітьми з особливими освітніми потребами

Незважаючи на вищесказане, більшість батьків вважають не готовими до спілкування своїх дітей з дітьми з психофізичними та/або інтелектуальними вадами (46% батьків), готують до спілкування (за умови, що діти психічно здорові) – 24,68% батьків і лише 28,57% батьків вважають готовими до спілкування.

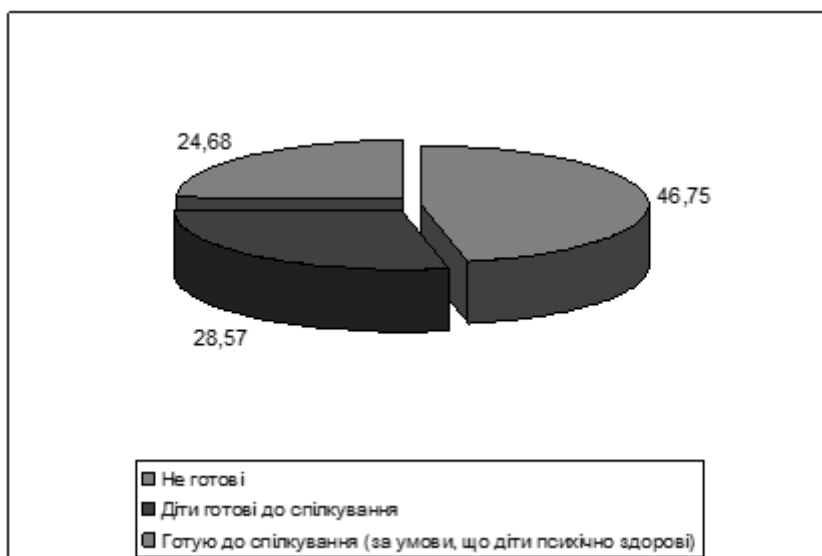


Рис. 2.4 Думка батьків щодо готовності їхніх дітей до спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами

Щодо виховної роботи, 6,5% батьків проводять виховну роботу для розуміння, співчуття, допомоги дітям з особливими освітніми потребами в ігровій формі та у вигляді бесід; у вигляді прикладів із життя – 80,5% батьків. Зовсім не проводять виховну роботу 13% батьків. Щодо відомостей про дітей з порушеннями психофізичного та /або інтелектуального розвитку та їх майбутню долю ми отримали наступні відповіді: 80,5% вважають, що це діти не такі, як інші, вони не пристосовані до життя, їм важко навчатись; володіють невеликою кількістю інформації про цих дітей – 6,5%; що ці діти неадекватні вважають 13% батьків. Також 88,3% батьків не вважають їх небезпечними та лише 11,7% висловили думку, що такі діти можуть бути різними. Отже, батьки володіють певною інформацією про дітей з особливими потребами, проте ці відомості дуже поверхневі, не глибокі та часто спотворені.

Вивчаючи досвід впровадження інклюзії в Україні, як основного процесу інтеграційного напрямку, поспілкувавшись з директорами інклюзивних шкіл, логопедами та вчителями, проаналізувавши результати діагностичного опитувальника вчителів та батьків здорових дітей, ми стикнулися з низкою проблем впровадження інклюзивного навчання в Україні. Можна виділити основні проблемні питання: 1) Проблеми кадрового забезпечення (в школах не вистачає спеціалістів: асистентів вчителів, спеціальних психологів, медичних

працівників; а, ті спеціалісти, які працюють перевантажені обов'язками). Ланка дітей з ТПМ в інклюзивному просторі взагалі випадає з поля зору держави. Адже технічним забезпеченням та штатними спеціалістами школи укомплектовуються зазвичай з урахуванням фізичних дефектів дітей. 2) Проблеми матеріально-технічного забезпечення. Не у всіх школах створені спеціальні умови для якісного опанування учнями з особливими освітніми потребами знань відповідно до спеціального державного стандарту. 3) Проблеми професійного характеру (професійна підготовка). Відсутність мотивації: фінансового забезпечення з боку держави, особистісної мотивації. Зміст роботи деяких спеціалістів, зокрема логопедів в інклюзивних школах змінюється, вони виявляються неготовими до таких змін. Деякі вчителі навіть після перекваліфікації погано розуміють механізми розвитку дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з ТПМ, структуру їхнього дефекту, особливості розвитку. 4) Дисонанс між великим спектром дітей з особливими освітніми потребами (діти з хворобою Дауна, діти з ТПМ, розумово відсталі, ЗПР) та кількістю спеціалістів, які працюють в цих школах. 5) Немає центру координації між інклюзивними школами, де вчителі могли б обмінюватись досвідом, а також немає відповідного спеціаліста, який би контролював та координував інклюзивне навчання в школі (окрім адміністрації школи, яка не завжди має спеціальну освіту), а також координував партнерські зв'язки між усіма учасниками навчального процесу: адміністрацією, педагогічним колективом, батьками, представниками органів управління освіти та мотивував їх до співпраці. 6) Не реалізований особистісно орієнтований підхід до визначення змісту, обсягу й характеру навчального матеріалу на кожний урок, форм і методів навчання, темпу навчальної роботи, які б максимально відповідали пізнавальним можливостям школярів, немає наукового обґрунтування навантаження спеціалістів, спеціальних методичних матеріалів для роботи в інклюзивних класах по всім нозологіям, адаптованих підручників для дітей з особливими освітніми потребами (на що часто нарікають вчителі).

На нашу думку, проблема стихійної інклюзії перестане носити стихійний характер, а буде перевагою освітньої системи України, якщо буде вирішена проблема змістовного забезпечення інклюзивних шкіл, координація логопедом вчителів та вихователів подовженого дня початкової школи та тісна взаємодія між ними, а також ми вбачаємо необхідність в створенні комплексної програми для дітей з ТПМ в школах з інклюзивною формою навчання.

Література

1. Данілавичюте Е. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні // Дефектологія – 2013. [1] – с. 2 – 8. **2. Бондар В.,** Синьов В., Тищенко В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні? // Рідна школа – 2012. [8-9] – с. 21-27. **3. Бондар В.** Інклюзивне навчання, як соціально – педагогічний феномен // Рідна школа – 2011. [3] – с. 10-15. **4. Моклович Ю.** Інклюзивна форма освіти: досвід колективу загальноосвітнього навчального закладу // Дефектологія – 2013. [1] – с. 40-42. **5. Федоренко О.** У пошуках оптимальних шляхів впровадження інклюзивного навчання дітей із порушеннями слуху // Дефектологія – 2013. [2] – с. 41- 43.

References

1. Danilavichutie E. Zakonomirnosti vynyknennia, sutnist ta mistse inkluzii u yedynii systemi osvity v Ukraini // Defektolohiia – 2013. [1] – s. 2 – 8. **2. Bondar V.,** Synov V., Tyshchenko V. Chy pryzhyvetsia pivnichnoamerykanska model inkluzii v Ukraini? // Ridna shkola – 2012. [8-9] – с. 21-27. **3. Bondar V.** Inkluzyvne navchannia, yak sotsialno – pedahohichnyi fenomen // Ridna shkola – 2011. [3] – с. 10-15. **4. Moklovych Yu.** Inkluzyvna forma osvity: dosvid kolektyvu zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu // Defektolohiia – 2013. [1] – s. 40-42. **5. Fedorenko O.** U poshukakh optymalnykh shliakhiv vprovadzhennia inkluzyvnoho navchannia ditei iz porushenniamy slukhu // Defektolohiia – 2013. [2] – с. 41- 43.

Арендарук А.О. До проблеми впровадження інклюзивного навчання в освітній системі України

Стаття висвітлює результати дослідження, мета якого полягала у з'ясуванні професійної готовності вчителів для роботи в інклюзивних класах, їх прогноз щодо інтеграційного та інклюзивного навчання в Україні, а також відношення батьків здорових дітей до дітей з особливими освітніми потребами. Всі результати анкетування вчителів та батьків наглядно подані у вигляді графіків та діаграм. Автор наводить приклади найбільш цікавих власних пропозицій вчителів щодо впровадження інклюзивного та інтеграційного навчання, їхні коментарі щодо перспектив розвитку інклюзії в Україні та розкриває найбільш болючі питання адміністрації інклюзивних шкіл. Також стаття містить основні законодавчі документи щодо модернізації освітньої системи в Україні. Особлива увага в статті звертається на необхідний (високий) рівень підготовки вчителя загальноосвітньої школи для роботи в інклюзивних класах з дітьми з психофізичними та мовленнєвими вадами.

У статті також аналізуються проблеми, пов'язані з впровадженням в Україні інклюзивної форми навчання дітей з психофізичними та мовленнєвими порушеннями, яка базується на принципі рівних прав і можливостей у сфері освіти. Розкривається сутність та основні аспекти цих проблем.

Ключові слова: стихійна інклюзія, інтеграція, діти з особливими освітніми потребами, діти з ТПМ, анкетування.

Арендарук А.О. К проблеме внедрения инклюзивного обучения в образовательной системе Украины

Статья освещает результаты исследования, цель которого заключалась в выяснении профессиональной готовности учителей для работы в инклюзивных классах, их прогноз относительно интегративного и инклюзивного обучения в Украине, а также отношение родителей здоровых детей к детям с особыми образовательными потребностями. Все результаты анкетирования учителей и родителей наглядно представлены в виде графиков и диаграмм. Автор приводит примеры наиболее интересных собственных предложений учителей по внедрению инклюзивного и интеграционного

обучения, их комментарии относительно перспектив развития инклюзии в Украине и раскрывает наиболее болезненные вопросы администрации инклюзивных школ. Также статья содержит основные законодательные документы по модернизации образовательной системы в Украине. Особое внимание в статье обращается на необходимый (высокий) уровень подготовки учителя общеобразовательной школы для работы в инклюзивных классах с детьми с психофизическими и речевыми нарушениями.

В статье также анализируются проблемы, связанные с внедрением в Украине инклюзивной формы обучения детей с психофизическими и речевыми нарушениями, которая базируется на принципе равных прав и возможностей в сфере образования. Раскрывается сущность и основные аспекты этих проблем.

Ключевые слова: стихийная инклюзия, интеграция, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ТНР, анкетирование.

Arendaruk A.O. The problem of implementation of inclusive education in the educational system of Ukraine

The article highlights the results of a study aimed at finding out the professional readiness of teachers to work in inclusive classrooms, their forecast for integrative and inclusive education in Ukraine, as well as the attitude of parents of healthy children with special educational needs. All the questionnaires from teachers and parents is illustrated in the form of graphs and charts. The author gives examples of the most interesting proposals of teachers in inclusive and integrated education, their comments about the prospects for the development of inclusion in Ukraine and provides the most painful problems of the administration of inclusive schools. The article contains the basic legislative documents on modernization of the educational system in Ukraine. Special attention is drawn to the required (high) level of training of secondary school teachers to work in inclusive classrooms with children with psychophysical and speech disorders.

The article also analyzes the problems associated with the introduction in Ukraine of inclusive forms of education of children with psychophysical and speech disorders, which is based on the principle of equal rights and opportunities in education. The article reveals the essence and the main aspects of these problems.

Keywords: natural inclusion, integration, children with special educational needs, children with hard speech, questioning.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2014р.

Статтю прийнято до друку 29.09.2014р.

Рецензент: д.п.н., проф. Конопляста С.Ю.

УДК: 376.36:15:37.013.77

ЗАСТОСУВАННЯ ЗАОХОЧЕНЬ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДО МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Базима Н.В.

кандидат педагогічних наук

На сучасному етапі розвитку української держави одним із пріоритетних напрямків національної політики виступає модернізація освіти щодо забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості дитини. Відомо, що основною умовою особистісного та психічного розвитку дитини є збереженість мовленнєвої функції або, у випадку мовленнєвої патології, корекція та розвиток усіх її структурних компонентів як повноцінного засобу спілкування.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень із проблеми вивчення порушень комунікативної діяльності у дітей з психофізичними вадами свідчить про особливу значимість питання формування сфери спілкування у дітей з аутистичними порушеннями (Н.С.Андрєєва, О.С.Аршатська, О.В.Аршатський, О.Р.Баєнська, В.М.Башина, Ю.В.Бессмертна, О.Б.Богдашина, М.Ю.Веденіна, Д.Н.Ісаєв, В.Є.Каган, І.Б.Карвасарська, С.Ю.Конопляста, В.В.Лебединський, К.С.Лебединська, І.П.Логвінова, І.А.Марцинковський, О.М.Мастюкова, І.І.Мамайчук, С.С.Мнухін, С.С.Морозова, Т.І.Морозова, О.С.Нікольська, Л.Г.Нурієва, К.О.Островська, М.В.Рождественська, О.І.Романчук, Т.В.Сак, Н.В.Сімашкова, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, А.В.Хаустов, Г.М.Хворова, А.П.Чуприков, М.К.Шеремет, Л.М.Шипіцина, Д.І.Шульженко, О.А.Янушко та ін.). Але, попри всебічне вивчення особистості дитини з аутистичними порушеннями, безпосередньо дослідження мовленнєвої діяльності залишалися дедалі поза увагою науковців. На сьогодні в Україні проблеми розвитку комунікації та підвищення мовленнєвої функції прикута увага багатьох науковців, а саме: С.Ю.Конопляста, О.В.Літвінова, І.П.Логвінова, К.О.Островська, Т.В.Скрипник, В.В.Тарасун, Г.М.Хворова, А.П.Чуприков, М.К.Шеремет, Д.І.Шульженко та ін.).

Встановлено, що діти з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку знаходяться на значно нижчому рівні сформованості мовленнєвої активності у порівнянні з їх однолітками без психофізичних порушень. Проведене у 2011-2013 роках дозволило узагальнити особливості мовленнєвої активності старших дошкільників з аутистичними порушеннями: зниження здатності до комунікації; зниження бажання проявляти свою індивідуальність, заявляти про себе; зниження ініціативності у процесі спілкування; порушення контактності та вибіркової контактності; зниження ініціативності та самостійності у мовленнєвих висловлюваннях; зниження уміння підтримувати розмову на тему, висловитися відповідно до ситуації; нестійкий інтерес до взаємодії; обмежене розуміння назв предметів, назв дій, назв якостей і властивостей предметів і просторово-часових