

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
ТОВАРИСТВО МОЛОДИХ ВЧЕНИХ, АСПІРАНТІВ, СТУДЕНТІВ ІДГУ

**СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В
ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ:
АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ,
СУЧАСНІ РЕАЛІЇ**

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ІЗМАЇЛ – 2019

Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії
// Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. – 156 с.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Я.В. Кічук,

доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Л.Ф. Циганенко – д.і.н., професор, заступник головного редактора;

Н.В. Кічук – д.пед.н., професор, заступник головного редактора;

Д.Г. Іванова – к.пед.н., доцент, член редакційної колегії;

Г.І. Градинар – завідувач редакційно-видавничим відділом, член редакційної колегії.

Упорядник збірника:

Г.І. Градинар

У збірнику розглядаються нові підходи інклюзивної освіти, подані методичні рекомендації педагогічним працівникам інклюзивного навчання щодо співпраці як необхідної передумови забезпечення ефективності корекційної роботи. Висвітлено організаційні питання навчальної команди фахівців. Система комплексної корекційно-розвивальної допомоги дітям з особливими потребами в умовах інклюзії передбачає медичну, педагогічну, психологічну та соціальну допомогу. Педагогічна взаємодія фахівців загальної та спеціальної освіти – суттєвий чинник у структурі професійного співробітництва в інклюзивному навчальному закладі.



Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагіату Unicheck в рамках проекту підтримки наукових університетських видань.

UNICHECK

© ІДГУ, 2019

© Автори

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
IZMAIL STATE UNIVERSITY FOR HUMANITIES
PEDAGOGICAL FACULTY
SOCIETY OF YOUNG SCIENTISTS, POSTGRADUATES, STUDENTS OF ISUH

**SOCIAL PARTNERSHIP
IN INCLUSIVE EDUCATION:
ACMEOLOGICAL PRINCIPLES,
MODERN REALITIES**

DIGEST OF STUDIES

Social partnership in inclusive education: acmeological principles, modern realities
// Digest of studies based on the materials of the International scientific and practical conference (April 15, 2019). – Izmail: RVV ISUH, 2019. – 156 p.

EDITOR IN CHIEF:

Y.V. Kichuk

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, rector of Izmail State University for Humanities.

EDITORIAL BOARD:

L.F. Tsyganenko – Doctor of Historical Sciences, Full Professor, deputy editor-in-chief;

N.V. Kichuk – Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, deputy editor-in-chief;

D.G. Ivanova – Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor, member of the editorial board;

G.I. Gradinar – head of the editorial and publishing department, a member of the editorial board.

Digest Manager:

G.I. Gradinar

The digest examines new approaches to inclusive education, provides methodological recommendations for teaching staff about inclusive education as a necessary prerequisite for ensuring the effectiveness of corrective work. The organizational issues of the training team of specialists are highlighted. The system of complex correction and development assistance for children with special needs in conditions of inclusion involves medical, pedagogical, psychological and social assistance. Pedagogical interaction of specialists in general and special education is a significant factor in the structure of professional cooperation in an inclusive educational institution.



The texts of the publications were verified using the Unicheck plagiarism search system within the project for scientific university publications support.

UNICHECK

© ISUH, 2019

© Authors

Зміст

Бухнієва О.А., Банкул Л.Д., Потенціал музичної терапії в інклюзивній освіті.....	7
Буюклі К. Соціально-педагогічна робота з дітьми-сиротами.....	11
Гайтанжи О. Розвиток ІКТ-компетенції педагогів інклюзивної освіти в системі підвищення кваліфікації.....	13
Грищенко Г. Партнерська взаємодія як основа ефективного упровадження інклюзивного навчання в Україні.....	17
Гусячкина Н. Специфіка соціалізації дитини з вадами мовлення в умовах інклюзії	20
Дішлі О. Теоретичні засади формування гуманістичних цінностей у дошкільників	23
Дія І. «Діти вулиці»: основні моделі соціально-педагогічної роботи.....	25
Дудченко Т. Ігрова діяльність як засіб соціальної адаптації дошкільників в умовах інклюзивної освіти.....	28
Дьомкіна А. Кінезіологія як спосіб розвитку дитини з порушенням мовлення.....	30
Єсавелюк К. Інноваційні технології в навчанні дітей з особливими потребами.....	33
Єфременко Р. Причини правопорушень серед неповнолітніх.....	36
Замашкіна О. Використання адаптивної фізичної культури і спорту у соціальній адаптації осіб з обмеженими можливостями здоров'я.....	39
Звєкова В. Інновації в інклюзивній освіті на сучасному етапі.....	41
Івченко О. Самосвідомість і самооцінка як складова особистості дошкільника в інклюзивній освіті.....	45
Ігнат'єва О. Формування комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивного навчання.....	47
Катриченко В. Колорит омузичення творів український поетів.....	52
Кірик І. Інклюзивна освіта в Україні : контекст педагогічних інновацій.....	54
Кічук А. Роль емоційної складової психологічного здоров'я студентської молоді у становленні її інклюзивної культури.....	57
Кічук Н. Проблема здатності майбутнього фахівця до взаємодії з батьками як виду партнерських відносин в інклюзивній освіті.....	60
Ковальчук О. Використання механізму соціального партнерства для розвитку освітнього простору.....	64
Корнієнко С. Використання спортивно-ігрових технологій як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами.....	66
Корнієнко С. Сім'я – родина як модель соціального партнерства сучасного інклюзивного закладу освіти.....	69
Криворучко Р. Позитивна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами засобами творів візуального мистецтва.....	72
Крсек О. Організація мовної освіти національних меншин в інклюзії в США (англ.)	74
Лозова С. Методичні та концептуальні засади впливу кольором на дітей з дефектами звуковимови.....	78
Лунгу Л. Зарубіжний досвід інклюзивної тенденції в освіті.....	84
Ніколаєв С. Перспективи мультидисциплінарного партнерства та комунікації соціологів у процесі педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами.....	87
Павленко І. Соціальна інклюзія як одна з умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами.....	90
Памбук В. Особливості формування творчої індивідуальності дитини першокласника в умовах інклюзивної освіти.....	93

25 квітня 2019 р.

Пенькова С. Шляхи вдосконалення підготовки вчителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі.....	95
Пріма Р., Пріма Д. До проблеми спеціальної професійної підготовки педагога інклюзивної освіти.....	98
Рафуля І. Методи вдосконалення спільної роботи батьків і школи в сучасному суспільстві.....	101
Рогожа С. Формування естетичної культури молодших школярів у позакласній виховній роботі.....	107
Рашидов С., Рашидова С. Правові основи інклюзивної освіти.....	104
Рошкан Р., Біла О. Полікультурне виховання молодших школярів у закладах початкової освіти.....	109
Сейрик К. Внутрішній рівень соціального партнерства в інклюзивній системі освіти.....	112
Сич Ю. Школа – осередок розвитку ідеї інклюзивної освіти в українському соціумі	114
Слободниченко В., Іванова Д. Формування психологічної готовності вихователів до роботи в умовах інклюзивного простору закладу дошкільної освіти.....	118
Таранова В. Репродуктивне здоров'я молоді (можливі фактори ризику) – вплив на соціалізацію молоді.....	123
Топалова М. Актуальність спадщини В. О. Сухомлинського в сучасному дошкільному закладі з нахилом інклюзивної освіти.....	126
Урсу А. Виховання толерантних відносин між дітьми з різними можливостями здоров'я в рамках соціальної інклюзії.....	128
Фурдуй С. Конструктивне соціальне партнерство в інклюзивній освіті: зарубіжний досвід.....	132
Хрістенко Н. Особливості життєдіяльності та стану здоров'я сучасних дошкільнят...	134
Черевата Ю. Вивчення готовності педагогів до роботи в умовах інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я.....	137
Чумак Н. Розвиток креативного потенціалу дошкільників з обмеженими можливостями.....	141
Чупахіна С. Партнерська діяльність вчителя в інклюзивному інформаційному просторі школи.....	143
Шевчук А. Українське традиційне мистецтво як основа спецкурсів для удосконалення крос-культурної комунікації майбутніх вихователів.....	147
Шинкарева Ж. Виховання міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку в контексті конструктивного досвіду зарубіжжя.....	152

25 квітня 2019 р.

ПОТЕНЦІАЛ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Олена Бухнісва

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Лариса Банкул

доцент

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Рівень цивілізації суспільства багато в чому оцінюється його ставленням до дітей з розумовими та фізичними вадами. В останні роки помітно зріс інтерес фахівців до механізму впливу музики на дитину з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивному середовищі. Музичну терапію широко застосовують у багатьох країнах світу для лікування і профілактики широкого спектру порушень: відхилень у розвитку, емоційної нестабільності, поведінкових порушень, сенсорного дефіциту, спинномозкових травм, психосоматичних захворювань, психічних відхилень, афазії та аутизму.

Музична терапія (музикотерапія) – це процес міжособистісного спілкування, в якому кваліфікований музикотерапевт застосовує музичні твори та всі сторони музичного впливу – фізичну, інтелектуальну, емоційну, естетичну, соціальну і духовну – для покращення чи збереження здоров'я особи. За допомогою таких музичних практик, як спів, вільна імпровізація, слухання та обговорення характеру музики чи рух під музику, музикотерапевт допомагає дитині активізувати пізнавальні процеси, моторику, покращити емоційний стан, вдосконалити комунікативні навички тощо. Музикотерапія сприяє розвитку потенційних доброзичливих якостей дитини шляхом досягнення вищого ступеня внутрішньої чи міжособистісної інтеграції й, відповідно, вищої якості розуміння життя. Теоретичною базою музичної терапії, як науки, є клінічна терапія з використанням різноманіття музичних знань, умінь і навиків, таких як історія та теорія мистецтв, історія та теорія музики, прикладне музикознавство, музична естетика й порівняльне музикознавство, акустика. Пацієнт може бути скерований на курс музикотерапії своїм лікарем, психологом, психотерапевтом, однак наявність лікарського скерування для проходження такого курсу не є обов'язковою [1, с. 35].

Нині музикотерапія, як лікувально-оздоровча дисципліна, поширюється в усьому світі. Освіту за цією спеціальністю можна отримати у країнах Європи (Австрія, Велика Британія, Данія, Іспанія, Італія, Німеччина, Польща, Угорщина, Фінляндія, Франція), Азії та Океанії (Австралія, Ізраїль, Корея, Таїланд) й американського континенту (Сполучені Штати Америки, Аргентина, Бразилія, Венесуела, Канада, Колумбія, Куба, Мексика, Перу, Пуерто-Рико, Уругвай, Чилі).

Лікувально-оздоровча функція музики має багатовікову історію. Застосування музики з терапевтичною метою існувало ще з доісторичної доби, адже нерозвинені монотонні наспіви була частиною магічних та релігійних ритуалів. Першими письмовими пам'ятками, де йдеться про вплив музики на людину, є єгипетські папіруси, знайдені англійським археологом Пітрі у 1889 р. Ці папіруси датуються 1500-м р. до н. е. Музика в них вважалася як засіб, що впливав на тіло, заспокоював розум та очищував душу. Стародавній єврейський народ також знав про лікування фізичних і психічних захворювань музикою. Саме цими часами датуються перші відомості про застосування музикотерапії. У найдавніших свідченнях і документах, що дійшли до нас, музика фігурує як лікувальний засіб.

Ідеї про те, що музиці можна навчати всіх, навіть людей із зниженим інтелектом, висувалися ще в Стародавній Греції. Освічена Європа приділяла велику увагу освіті, в тому числі музичній. Добре відомо, що італійський композитор А. Вівальді майже все життя працював в притулку «П'ета» (від італ. Pieta – милосердя, благочестя) для

25 квітня 2019 р.

покинутих дітей, серед яких багато страждали важкими хронічними захворюваннями. Такі притулки в той час називали в Італії консерваторіями. Маєстро писав для притулку вихованок свої чудові скрипкові концерти і був завжди готовий виконувати та навчати гри на скрипці своїх вихованців.

Великий математик Піфагор вважав, що психічні захворювання людини мали бути встановлені як результат гармонічного чи музичного порушення в душі людини, а музика наділена здатністю відновлювати втрачену гармонію. Великий філософ давнини Платон у своїй праці «Республіка» зазначав важливість музики для освіти молоді й обґрунтовував, чому слід виконувати одні мелодії та відкидати інші в залежності від характеру звучання. Великому вченому Аристотелю належить перша теорія про вплив мелосу на людину. «Теорія Етосу» стверджує, що музика створює різні стани душі. Проте стародавні знання згодом були забуті. Лише з XIX століття починається активне відродження музикотерапевтичної практики.

У 1899 р. американський невролог Джеймс Л. Корнінг провів дослідження з використанням музичних творів для лікування пацієнтів. Наприкінці XIX - початку XX століття виникли перші наукові праці з дослідженнями механізму впливу музики на людину. У роботах В. Бехтерева, І. Догеля, І. Тарханова та інших з'являються дані про вплив музики на центральну нервову систему, дихання, кровообіг, газообмін.

На зміну емпіричному етапу застосування музики прийшов період експериментально-фізіологічних досліджень. Під керівництвом В. Бехтерева в 1913 р. в Росії було організовано «Товариство для визначення лікувально-виховного значення музики і гігієни». Перша згадка про використання музичної терапії з'явилася в журналі Американської музичної асоціації у 1914 році. Як навчальна дисципліна, музикотерапія вперше з'явилася в 1918 році у Колумбійському університеті (США) з подачі музиканту з Великої Британії Маргарет Андерсен. Поступово була усвідомлена необхідність розробки академічних програм підготовки професійних музикотерапевтів і в інших навчальних закладах, а 1975 в Лондоні був заснований Центр музичної терапії. В 1989 році був відкритий Центр Музичної Терапії Нордофф-Робінса, заснований Клайв і Керол Роббінс – це благодійна організація в Нью-Йорку, яка працює на базі Нью-Йоркського Університету. Фінансування центру здійснюється в основному за рахунок грантів та пожертв. У багатьох країнах Західної Європи і США виникли і набули популярності музико-психотерапевтичні центри: у Швеції та Австрії – *Osterreichisch Gesellschaft zur Forderung der Musiktherapie*, Швейцарії – *Schweizer Forum fur Musiktherapie*, Німеччині – *Arbeitsgemeinschaft fur Musiktherapie* [1].

Термін «музикотерапія» має греко-латинське походження і в перекладі означає «лікування музикою». Є багато визначень поняття музикотерапії. Наприклад, німецьке товариство музикотерапії окреслює її як «практично зорієнтовану наукову дисципліну», тісно пов'язану з медициною, суспільними науками, психологією, музикознавством та педагогікою. Значна частина вчених сприймають музикотерапію як допоміжний засіб психотерапії, інші – визначають музикотерапію як контрольовану участь музики у лікуванні, реабілітації, освіті й вихованні дітей і дорослих, що страждають на соматичні і психічні захворювання.

Найбільш ранньою формою є *рецептивна* музикотерапія, яка не включає в себе активне музикування. Людина пасивно сприймає музику, яку озвучує терапевт сам чи за допомогою звуковідтворюючого пристрою, не впливаючи на музичний тип. У зв'язку з цим рецептивну музикотерапію називали раніше пасивною, оскільки сприймання музики автоматично перетворюється на активний процес, відповідно змінилася назва. Рецептивна музикотерапія базується на тому факті, що слухання музики впливає на емоційні якості мозкової діяльності особистості [3, с. 117]. Таким чином, ефективність впливу музичного твору на людину залежить від її суб'єктивного сприйняття. Якщо терапевт володіє навичками гри на якомусь музичному інструменті, він може сам виконати музичний твір.

25 квітня 2019 р.

В такому випадку пацієнт може відволікатися на особливості музичного виконання терапевтом і тим самим відволікати свою свідомість, несвідомо перенастроюватися.

Активна і пасивна рецептивна музикотерапія різняться між собою з урахуванням участі пацієнта у музичній діяльності. У випадку активної музикотерапії пацієнт бере ініціативну участь шляхом різноманітного музикування: гри на музичному інструменті, ритмічної імпровізації, співу сольного чи з музикотерапевтом. Всі ці види, поруч із вербальним і невербальним, дають можливість самовираження – музичну. Вибір музичного інструменту чи засобу самовираження пов'язаний із терапевтичною ситуацією, а також з поточним станом чи етапом, на якому перебуває пацієнт. Музична чи інструментальна підготовка не має ніякого значення, оскільки ця музика не ставить жодних вимог до здібностей людини.

Сучасна музикотерапія набула поширення в усьому світі і з середини ХХ століття розвивається як окрема інтегративна індустрія, суміжна із нейрофізіологією, психологією, рефлексологією, музичною психологією, музикознавством (виконавством) та іншими науками. Вона все більше адаптується в освітній практиці, утверджуючись у статусі універсальної лікувально-виховної системи, здатної оптимізувати процес особистісного розвитку людини з обмеженими можливостями у складних умовах сучасного суспільного життя.

«Інклюзивна (включена) освіта» – термін, якій використовується для опису процесу навчання молодих людей з особливими потребами в навчальних закладах загального типу. Згідно з теорією інклюзивного навчання, всі молоді люди можуть вчитися разом, а їх відмінні риси гідні поваги. Слід зазначити, що в розвинених країнах ці принципи не тільки закріплені на законодавчому рівні, а й активно впроваджуються в практику освітнього процесу. Як показує досвід різних держав, молоді люди, які мають особливі освітні потреби і навчаються в навчальних закладах звичайного типу, отримують більш якісну освіту. Вони більш товариські, відкриті, краще пристосовані до життя в суспільстві, ніж ті, які навчаються вдома або в спеціальних навчальних закладах.

У цьому напрямку існують чимало розробок, ідей і концепцій, зокрема «Педагогіка оздоровлення» М. Голиковой, «Лікувальна педагогіка» О. Дубровського, «Класифікація інвалідності» Л. Борового; концепція про компенсаторні можливості особливої дитини через її соціалізацію Л. Виготського [2]; теорія психічного розвитку в ранньому дитинстві О. Запорожця та С. Рубінштейна; теорія соціального розвитку в просторі-часу дитинства Д. Фельдштейна [3]; концепція еволюції ставлення суспільства до осіб з відхиленнями у розвитку Н. Малофеева та ін. Широко відома культурно-історична концепція Л. Виготського [2], яка допомогла вченому сформулювати низку законів психічного розвитку дитини. Найважливішим серед них є закон формування вищих психічних функцій, згідно з яким вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективної поведінки, форма співпраці з іншими людьми, і лише згодом вони стають внутрішніми індивідуальними (формами) функціями самої дитини. Музикотерапію доволі широко використовують у сучасній психологічній практиці як один із найефективніших методів психотерапії. Музична психотерапія представляє собою метод, що використовує музику як засіб корекції.

В Україні існують соціально-реабілітаційні центри, які ставлять за мету дати своїм підопічним загальні художні навички, в тому числі і в музичній сфері. У навчальних закладах напрацьовано цікавий досвід, що заслуговує на вивчення та впровадження щодо використання музикотерапії, казкотерапії, зокрема, в реабілітаційному центрі «Шанс» м. Біла Церква, Львівському навчально-реабілітаційному центрі «Левеня», у центрі естетичного виховання м. Ізмаїл. Такі заняття потребують спеціальної попередньої підготовки дитини. Перебування в тихій, спокійній атмосфері кабінету психолога, зручне розташування на килимі або канапі налаштовує дитину на сприйняття певного музичного твору. За словами директора навчально-реабілітаційного центру «Левеня» Віри

25 квітня 2019 р.

Ремажевської, діти з полісенсорними порушеннями краще сприймають звуки живої природи, що притаманно їхньому місцю проживання. Наприклад, звуки лісу, струмка, пташиний спів, шум дощу в аудіозаписах сприймаються краще, ніж шум морського прибою чи крики морських чайок. Для зняття психоемоційного збудження використовуються на заняттях колискові пісні («Коліскова для kota» В. Ігнат'єва, українська народна «Ой, спи, дитя», «Киця» В. Вігліна) та музика А. Моцарта (Концерт для фортепіано з оркестром № 21 Andante), Ф. Шопена (вальси, ноктюрни) і П. Чайковського («Дитячий альбом» для фортепіано). Творам саме цих композиторів надають перевагу діти. Для того, щоб зняти психоемоційну напругу у дітей, застосовують на заняттях методичний прийом, який дає змогу використовувати «живу» музику як засіб комунікації, що допомагає дитині в такий спосіб позбутися негативних емоцій.

Студенти Ізмаїльського державного гуманітарного університету проходять музично-педагогічну практику в центрі естетичного виховання міста, яка має на меті допомоги дітям з обмеженими можливостями здоров'я. Кожен з них є творцем уроку, де перед учителем-практикантом постає ще одне важливе завдання – пошук нових форм і методів роботи, індивідуальних підходів до учнів з особливими освітніми потребами, участь у роботі з розвитку їх слухового сприймання; добираючи зміст, форми, методи навчання, максимально враховуючи, якою мірою вони будуть сприяти більш ефективному розумінню і засвоєнню знань та навичок. Урок музичної терапії в класах інклюзивного навчання центру естетичного виховання має свої особливості, такі як, розвиток слухового сприймання на основі музично-ритмічних вправ, гра на простих музичних інструментах, відтворення рухами засобів музичної виразності, інсценізація пісні, фонопедичні вправи. Ці форми роботи сприяють комплексному позитивному впливу на дитину – її психіку, моторику, фізіологічні процеси. Заняття музикою допомагають заспокоїти або активізувати, зацікавити дитину, встановити контакт між нею і психологом, педагогом, розвинути комунікативні можливості, сприяють формуванню почуттів реагування та впливають на розвиток вищих психічних функцій.

Головною метою закладів з інклюзивною освітою, при реалізації інклюзивної програми, є забезпечення умов для навчання і розробка нових методик, які будуть індивідуальними в кожному окремому випадку, в зв'язку з тим чи іншим ступенем захворювання учня. Все це вимагає від викладача і керівника музики правильного, компетентного підходу. Викладачів музично-педагогічної освіти потрібно направляти на тематичні курси підвищення кваліфікації, це допоможе у формуванні нових педагогічних поглядів і збагатить досвід музико-терапевтичної підготовки. Музичні заняття повинні проводитися згідно розробленого графіку. Не можна ставити завдання, досягнення яких дається хоча б з невеликими труднощами і викликає перенапруження учня. Поступово, не форсуючи події, уважно спостерігаючи за станом дитини, учитель повинен інстинктивно відчувати, скільки матеріалу на даному уроці може освоїти дитина.

У контексті вирішення проблеми мистецького, зокрема, музичного розвитку дітей із обмеженими можливостями здоров'я можна окреслити низку перспективних аспектів модернізації змісту інтегрованої мистецької освіти. Суттєвим фактором такої модернізації є впровадження національної парадигми до навчально-виховного процесу, яке передбачає розробку принципів відбору навчального матеріалу з урахуванням потреб інтегрованого мистецького розвитку особистості у розмаїтті різновидів художньої діяльності; створення та застосування нової інтегрованої методики, яка б базувалася на мистецькому інтегрованому художньо-образному засвоєнні світу; розробка та впровадження у практику психолого-педагогічних умов, що сприятимуть фізичному, інтелектуальному, емоційному, естетичному, соціальному і духовному, розумовому розвитку дітей із обмеженими можливостями здоров'я.

25 квітня 2019 р.

1. Бех І. Д. Виховання особистості. – К. : Либідь, 2003. – Кн.2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. – 2003.– 344 с.
2. Выготский Л. С. Собр.соч. : в 6 т. Т.5. Основы дефектологии / под ред. Т.А. Власовой М., 1983.
3. Фельдштейн Д. И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства / Д. И. Фельдштейн. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 160 с.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ-СИРОТАМИ

Катерина Буюклі

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Охорона дитинства в Україні є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом. Ратифікувавши Конвенцію ООН про права дитини, Україна взяла на себе зобов'язання, що складаються з чотирьох основних принципів: першочерговість інтересів дитини; забезпечення повноцінного життя; залучення до життя спільноти; відсутність дискримінації. В усіх країнах світу існує така категорія населення, яка потребує особливої уваги, - це діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. В нашій країні складне соціально-економічне становище значної кількості населення, послаблення виховної функції сім'ї загострили проблеми дитячої бездоглядності й безпритульності. В умовах девальвації моральних цінностей, різкого зниження життєвого рівня населення збільшується кількість бездоглядних, безпритульних дітей.

Окремі питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, досліджують у своїх наукових працях такі вчені і фахівці, як В. В. Андрійв, Н. Б. Болотіна, В. Я. Бурак, Л. С. Волинець, К. В. Добромилов, М. Л. Захаров, О. І. Карпенко, В. Г. Кобелева, Н. Ю. Максимова, О. Є. Мачульська, В. Ю. Москалюк, А. М. Нечаєва, Д. А. Ніконов, І. В. Пеша, П. Д. Пилипенко, Н. Т. Поліс, С. М. Прилипко, С. М. Синчук, І. М. Сирота, Б. І. Сташків, О. В. Стремоухов, Є. Г. Тучкова та ін. Втім, до цього часу у вітчизняній науці права соціального забезпечення відсутні спеціальні комплексні дослідження теоретичних та прикладних питань правового забезпечення.

Метою нашого дослідження є розвиток прав соціального забезпечення та соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

На особливу увагу заслуговує діяльність Українського товариства Червоного Хреста, яке звернулося до уряду з проханням передати під його юрисдикцію майно установ Російського Червоного Хреста на території республіки. Воно надавало допомогу біженцям, інвалідам, дітям-сиротам, переймалося створенням шпиталів, пунктів харчування, санітарною освітою серед населення. Протягом 20-х років силами Червоного Хреста України були створені чисельні будинки для безпритульних, безкоштовні їдальні та амбулаторії. На кошти товариства утримувались 119 медичних, 206 профілактичних і дитячих закладів [с. 15].

Основні положення щодо влаштування дітей, які за певних обставин не можуть виховуватись у власній родині (смерть батьків, позбавлення батьківських прав або засудження батьків, асоціальні умови виховання у рідній родині тощо), містяться у Сімейному кодексі України та в Законі України «Про охорону дитинства». Стаття 61 і стаття 12 означеного Закону визначають права та зобов'язання батьків, які вони не можуть здійснювати в суперечності з інтересами дітей. Сімейний кодекс України, Закон України «Про охорону дитинства» передбачають декілька форм утримання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: усиновлення (удочеріння), передача їх під опіку (піклування), на виховання в сім'ї громадян України та на повне державне

25 квітня 2019 р.

утримання до навчально-виховних закладів. В Україні здійснюється централізований облік дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Законодавчо визначено обов'язок керівників закладів, де перебувають або виховуються такі діти, щодо надання інформації про вихованців, що залишилися без піклування батьків, до місцевих органів з опіки та піклування з метою усиновлення даної категорії дітей, передачі їх під опіку чи на виховання у сім'ї громадян. З метою допомоги таким матерям усвідомити важливість не тільки самого факту народження дитини, але й її виховання, згідно з якими батькам, які відмовились від дитини в пологовому будинку, надається для прийняття остаточного рішення щодо долі дитини термін до двох місяців. Виявлення дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, а також неповнолітніх, які перебувають у неблагополучних умовах життя, є одним із основних завдань і обов'язків органів опіки та піклування. Стаття 24 Закону України «Про охорону дитинства» поширюють такий обов'язок на всіх громадян. Вони встановлюють, що заклади та особи, яким стане відомо про неповнолітніх сиріт та тих, хто залишився без батьківського піклування, або про зловживання батьківськими правами, зобов'язані сповістити про це органи опіки та піклування за фактичним місцезнаходженням осіб, які підлягають опіці та піклуванню. У свою чергу органи опіки та піклування це завдання повинні виконувати в координації з іншими зацікавленими органами та службами, тобто кримінальною міліцією у справах неповнолітніх, службою у справах неповнолітніх, закладами освіти, охорони здоров'я, житлово-комунальними органами тощо [с. 16].

Нині завдяки появі кримінальної міліції у справах неповнолітніх серйозних змін зазнає і ситуація з профілактичною роботою серед неповнолітніх. Школа та органи освіти фактично відійшли від роботи із неблагополучними сім'ями, зокрема щодо оздоровлення мікроклімату даної категорії сімей, збору та підготовці матеріалів на відібрання дитини у батьків, які зловживають батьківськими правами, та позбавлення їх батьківських прав. Послабили свої функції у цьому відношенні і дільничні інспектори районних відділів внутрішніх справ. Кримінальна міліція у справах неповнолітніх основну увагу зосереджує на роботі з дітьми та підлітками, які вже скоїли правопорушення, злочини, тобто на фактах протиправної діяльності, а повноваження щодо виявлення функціонально неспроможних сімей перекладено на служби у справах неповнолітніх. Щодо централізованого обліку дітей-сиріт і дітей, які залишилися без опіки (піклування) батьків, передбачає, що керівники закладів, у яких перебувають, утримуються або виховуються діти, зобов'язані в тижневий термін від того дня, коли їм стало відомо, що дитина залишилася без опіки (піклування) батьків, повідомити про це відділи і управління державних органів виконавчої влади, на які покладається безпосереднє ведення справ по опіці і піклуванню. Ці органи у місячний термін з дня надходження інформації щодо зазначених дітей та в разі неможливості їх усиновлення, передачі під опіку (піклування) чи на виховання в сім'ї громадян на території даної або будь-якої іншої області України зобов'язані передати цю інформацію до Центру по усиновленню дітей при Міністерстві освіти України для централізованого обліку.

Сьогодні спеціалізовані заклади функціонують на підставі Положення про навчально-виховні заклади для дітей-сиріт і дітей, які залишались без піклування батьків, затвердженого Наказом Міністра освіти України від 13 травня 1993 року за № 137. Також було прийнято ряд Постанов Кабінету Міністрів України, серед яких слід відзначити:

1. Про поліпшення виховання, навчання, соціального захисту та матеріального захисту дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків(від 05 квітня 1994 року № 226);

2. Про затвердження Порядку передачі дітей, які є громадянами України, на усиновлення громадянам України та іноземним громадянам і здійснення контролю за умовами проживання у сім'ях усиновителів (від 20 липня 1996 року № 775);

25 квітня 2019 р.

3. Про затвердження Положення про дитячий будинок сімейного типу (від 27 квітня 1994 року №267);

4. Про Центр усиновлення дітей при Міністерстві освіти України (від 30 березня 1990 року № 98);

5. Про гарячі обіди дітям-сиротам та дітям із малозабезпечених сімей (від 31 серпня 1996 року № 1032) [с. 17].

Отже, у світі існує кілька альтернатив утриманню дітей у державних установах. Моделі деінституціалізації (тобто переміщення дітей із "масових" закладів (інституцій) в альтернативне, більш турботливе середовище, а також надання допомоги за місцем проживання) включають у себе різнопланові заходи.

1. . Дитина в прийомній сім'ї: Нотатки психолога / Г. М. Бевз, І. В. Пеша. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2001. – 101 с.

2. Збірник нормативно-правових актів у сфері функціонування дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей / Упоряд. О. В. Ляковська, Л. М. Палій. – К., 2004. – 296 с.

3. Соціальна робота: технологічний аспект. Навчальний посібник / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2004 . – 352с.

4 Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт Т.1. – Москва – Тула, 1993. – 358с.

5. Шость Н. В. Правове становище дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків (В питаннях та відповідях для практичних працівників) / Н. В. Шость. – Харків, 2005. – 243с.

РОЗВИТОК ІКТ-КОМПЕТЕНЦІЇ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Олена Гайтанжи

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Зміни в суспільстві і системі освіти пред'являють нові вимоги до рівня розвитку професійних якостей і здібностей вчителя.

Створення умов для досягнення дитиною максимально можливого рівня розвитку інтелектуальних та духовно-моральних основ особистості, освоєння освітньої програми, її соціалізації та самореалізації потенційних задатків, здібностей – основна мета сучасних перетворень в сучасній школі. Ці завдання орієнтовані на формування у випускника умінь вирішувати різні завдання, для чого необхідними є певні компетенції, які фактично стають точкою з'єднання різних вимог, існуючих поза освітньої організації, поза школи і освітньої практики.

Професійний стандарт педагога серед необхідних умінь і навичок звертає увагу вчителя на важливість знаходження ціннісного аспекту навчального знання та інформації, що забезпечує його розуміння та переживання навчаються, проведення навчальних занять, спираючись на досягнення у галузі педагогічної та психологічної наук, вікової фізіології та шкільної гігієни, а також сучасних інформаційних технологій і методик навчання [1, с. 5].

Освіта в цьому контексті виконує дві важливі функції:

– передача «культурної» мотивації, яка визначає виникнення внутрішньої потреби учня в присвоєнні певної культурної спадщини, співвіднесення себе з ним і включення себе в нього, що фактично і є основою суспільного і культурного відтворення;

– формування базових навичок особистої соціалізації і самореалізації учнів, що є мінімальним набором для збереження духовної, інтелектуальної, психологічної, економічної, правової, фізіологічної цілісності і незалежності.

25 квітня 2019 р.

Сучасний учитель, як суб'єкт освітньої системи, приймає і реалізує оновлені завдання освітнього процесу. Вільно і активно мислить, прогнозує результати своєї діяльності і моделюючий виховний освітній процес педагог бере участь у створенні інформаційно-освітнього середовища, що сприяє реалізації освітніх потреб дітей.

Інформаційно-освітнє середовище – це сукупність суб'єктів та об'єктів освітнього процесу, що забезпечують ефективну реалізацію сучасних освітніх технологій, орієнтованих на підвищення якості освітніх результатів і виступають як засіб побудови особистісно орієнтованої педагогічної системи [5, с. 24]. Тому однією з основних задач в умовах проектування змісту інформаційно-освітнього середовища є задача побудови навчального процесу, в якому взаємодія в системі «вчитель – учень» буде будуватися на основі базових навичок соціалізації і самореалізації, формування творчих здібностей дітей та педагогів, де самостійність, оригінальність та евристичність мислення сприятиме індивідуалізації процесу навчання. Ці аспекти створюють базис для формування віртуального інструментарію, що регламентує процеси проектування і оновлення змісту освіти.

Інформаційно-освітня середа, планована як сукупність «компетенції – результати навчальний і програмно-методичний матеріал» сприяє оновленню змісту освіти в цілому – від змісту освіти до змісту системи професійного підвищення кваліфікації вчителів.

В таких умовах підвищення рівня професійної компетенції педагога в галузі інформаційних технологій є значущим фактором оновлення та вдосконалення системи освіти. Одним з пріоритетних напрямків даної галузі є організація роботи з використання інформаційно-комунікаційних ресурсів і технологій в організації освітнього процесу. Підготовка та підвищення кваліфікації працівників освіти за інформаційно-комунікаційними технологіями – одне з найважливіших завдань інформатизації освіти. Без досягнення вчителями належної кваліфікації з використання ІКТ в освітньому процесі і кошти, вкладені в технічне оснащення шкіл, підключення їх до комп'ютерних мереж, створення електронних навчальних матеріалів не приносять належних результатів.

Застосування нових інформаційних технологій і цифрових освітніх ресурсів спрямовано на оновлення компетенцій педагогів у галузі педагогічної діяльності по проектуванню і реалізації освітнього процесу та основних загальноосвітніх програм, формування та оцінювання предметних і особистісних компетенцій, а також розширення можливостей у позаурочній діяльності, профілізації освіти.

Важливим інтернет-ресурсом для розвитку ІКТ-компетенції педагогів системи інклюзивної освіти є ресурс «Громадська експертиза нормативних документів в галузі освіти», що надає можливість участі слухачів у проведенні громадських консультацій та експертного узгодження позицій по проектуванню і випереджаючому оновленню змісту загальної освіти [5, с. 25]. Слухачі можуть використовувати в якості базових документів – програми навчальних предметів, довідкові матеріали примірної основної освітньої програми початкової і основної загальної освіти і брати участь в оновленні змісту освітніх програм, вибирати напрямки подальшої проектної діяльності в галузі професійного розвитку.

У зв'язку з модернізацією системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників стало можливим активне і широке обговорення системи професійного зростання шкільних педагогів, моделі диференціації рівнів володіння професійними компетенціями для педагогічних працівників, сприяє розробці предметних додатків до рівневого професійного стандарту педагога, формуванню альтернативної системи атестації на основі єдиних контрольних-вимірювальних матеріалів, з допомогою яких можна буде оцінити такі компетенції, як знання предмета, вміння використовувати методики викладання з урахуванням психофізіологічних особливостей розвитку дитини та інші пріоритетні завдання.

25 квітня 2019 р.

Інформаційно-комунікаційні ресурси об'єднують педагогічне співтовариство, батьків і ділову громадськість у визначенні перспектив та можливостей розвитку системи освіти в цілому. Законом «Про освіту» затверджено принцип варіативності у виборі форм, методів, технологій навчання, що дозволяє педагогам освітніх установ використовувати найбільш оптимальні на їх погляд варіанти навчальних напрямів і формувати педагогічний процес за будь-який з запропонованих моделей. Така можливість вибору розкриває творчий потенціал педагогів.

Ініціативність, у поєднанні з використанням сучасних підходів, а також найбільш ефективних методів навчання і використання різних педагогічних технологій, що веде до оптимізації навчального процесу. Педагог системи інклюзивної освіти вводить в конкретних сферах знань елементи «інформаційної» допомоги дітям, як один з напрямків формування «понятійних надбудов», здійснюючи перенесення на життєві ситуації. В результаті знання, отримані в умовах навчальної діяльності, мають багатофункціональне значення для дитини. Якщо виключити з навчальної діяльності дітей багатогранність подачі інформації, то результат навчального процесу в підсумку зведеться до несвідомості інтелектуальних умінь, де довільність мислення залишиться на низькому рівні. Тільки наявність абстрактного мислення дозволяє перевести функціонування інтелекту на більш якісний рівень, де переробка інформації зростає в якісному і кількісному плані [5, с. 26].

Важливо відзначити, що розвиток компетенцій педагогів і учнів в області інформаційних технологій націлені не тільки на засвоєння і відтворення учнями фіксованих знань і способів діяльності, але і на вирішення завдань поетапного розвитку абстрактного і творчого мислення:

- структурування сприйманої інформації з точки зору об'єктивних категоріальних узагальнень, а не ситуативних і подібних класифікацій;
- слухова і зорова інформація конкретизується і наповнюється змістом;
- формування «понятійного» мислення;
- засвоєння та систематизацію наукових понять формує внутрішню понятійну структуру, в умовах яких полегшується перенесення інтелектуальних умінь і навичок, прийомів самостійної діяльності, засвоєних закономірностей;
- учні за допомогою інформаційних технологій мають можливість інтуїтивно складати систему закономірно взаємозалежних елементів, прагнути від частини до цілого, систематизувати і автоматизувати запропонований матеріал;
- засвоєння наукових понять;
- розвиток у учнів творчого потенціалу і здібностей до самостійних видів діяльності за допомогою методів проблемного і проєктивного навчання, тренінгових форм, дослідницьких методів [2, с. 69].

Однією з форм розвитку ІКТ-компетенції вчителя в області розвитку мислення дітей з особливими освітніми потребами є використання віртуального інструментарію самостійного вибору ресурсів ІКТ при проєктуванні освітнього процесу. Завдяки цьому у дітей підвищується рівень понятійного мислення, з'являється можливість не тільки образно уявити повідомляються йому окремі наукові факти і положення, але і вивести певні закономірності. Кінцевим результатом є підвищення рівня допитливості, раціоналізації і рівня «істинної» фантазії у творчому процесі учасників навчальної діяльності. Багато в чому, результати освіти в умовах інклюзивної системи залежать від характеру диференціації, індивідуалізації освіти, можливостей використання інтегрованого утворення. Обговорення завдань індивідуальної підтримки дітей в освоєнні досвіду усвідомлення індивідуальних особливостей і значущості участі у творчій діяльності, програм їх індивідуальної підготовки до самостійної навчальної, трудової і соціально-культурної діяльності повинні бути обґрунтовані з психологічної точки зору [5, с. 24].

25 квітня 2019 р.

При обговоренні можливостей використання та доповнення віртуального інструментарію вибору ресурсів ІКТ при проектуванні освітнього процесу важливо звернути увагу на необхідність зміни інформаційного середовища, в рамках якої об'єднується процес навчання, обліку застосування сучасних інструментів, засобів і методів навчання, побудованих на нових інформаційних технологіях. Все це безперечно веде до випереджаючого оновлення змісту загальної освіти. Акцент також зміщується в бік профільного навчання та оновлення його змісту. Особливо важливим стає фокусування на прикладному характері всіх предметних областей, пов'язаних з актуальними тенденціями в розвитку сучасної науки і техніки або гуманітарних (соціальних) технологій [5, с. 28].

Ефективність застосування комп'ютерної техніки при викладанні загальноосвітніх предметів можна гарантувати лише в тому випадку, коли вчитель мотивований на використання комп'ютера, має широкий кругозір, володіє програмними засобами, як загального, так і навчального призначення, може визначити місце інформаційно-комунікаційних технологій у методичній системі викладання предмета.

У зв'язку з цим є надзвичайно важливим навчання вчителів ефективно користуватися наявним віртуальним інструментарієм для самостійного проектування навчального процесу.

Концепція модернізації освіти ставить перед освітніми установами завдання забезпечення високої якості освіти. В сучасній системі освіти до ключових ланок, що забезпечує якість освіти, відносять: зміст освіти (цілі, програми, технології); кадровий потенціал; розвиток дітей; середовище життєдіяльності дітей; середовище навчальної діяльності; інформаційно-методичне забезпечення; матеріально-технічне і фінансове забезпечення освітнього процесу; управління і система контролю результативності [3, с. 95].

Тому важливо продовжувати безперервне науково-методичний супровід і підтримку розвитку професіоналізму вчителя щодо формування інформаційно-освітнього середовища через надання допомоги методичним об'єднанням, окремим педагогам в організації діяльності на рівні школи, з урахуванням педагогічного стажу, рівня професіоналізму і індивідуальних запитів особистості педагога. Актуально використання практичних форм науково-методичної підтримки: лекторії, конференції, науково-методичні, науково-практичні та проблемні семінари, робота творчих лабораторій та творчих груп, дискусії, круглі столи, організація модульних курсів підвищення кваліфікації, організація та проведення конкурсів професійної майстерності, робота методичних об'єднань, індивідуальні консультації, адресне планування підвищення кваліфікації, узагальнення досвіду індивідуальної роботи з кожним педагогом.

Серед затребуваних форм науково-методичної підтримки процесу розвитку ІКТ-компетенцій педагогів системи інклюзивної освіти виділимо наступні:

- публікації навчально-методичної інформації;
- педагогічне спілкування між суб'єктами та об'єктами навчального процесу;
- дистанційний доступ до інформаційних ресурсів.

В якості організаційного інструментарію розвитку професійної компетентності педагогів системи інклюзивної освіти в галузі використання ІКТ в умовах самоосвіти можливо проектування і використання інформаційно-освітнього середовища, що сприяє розвитку загально-педагогічної, предметно-педагогічної, професійної ІКТ-компетенції. Організація самоосвіти формується на базі спеціально підготовлених навчальних, програмно-методичних, телекомунікаційних матеріалів, матеріалів для самодіагностики, можливостей отримання консультацій, представлення та обговорення досвіду [5, с. 27].

Процес розвитку професійної компетентності педагогів системи інклюзивної освіти в галузі використання ІКТ включає в себе виконання індивідуальних завдань, електронні семінари і заняття, участь у виставках та конференціях, створення електронних

25 квітня 2019 р.

навчальних ресурсів, навчальних курсів, організація мережевого і дистанційного навчання.

Створення умов для безперервного підвищення кваліфікації вчителів, забезпечення їх індивідуальної творчої діяльності у сфері розвитку ІКТ-компетенції, організація роботи з методичної підтримки в області використання інформаційних і комунікаційних технологій в освітньому процесі забезпечує усвідомлена й активна участь педагогів у формуванні освітнього середовища на основі досвіду, знань і традицій поповнення змістовною, загальнокультурної складової інформаційного освітнього простору.

1. Конєва О. Б. Професійний та особистісний розвиток педагогічних працівників в умовах реалізації інклюзивної освіти / О. Б. Конєва // Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів. – 2014. – № 4 (21). – С. 5-11.

2. Уварова О. Н. Особливості самосвідомості у молодших школярів із затримкою психічного розвитку / О. М. Уварова // Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів. – 2016. – С. 69-71.

3. Уварова О. Н. Проблеми і перспективи інклюзивної освіти в педагогічній практиці / О. М. Уварова // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Комплексний супровід дітей з обмеженими можливостями здоров'я». – 2016. – С. 95-97.

4. Кийкова Н. Ю. Розширення потреб і можливостей професійного розвитку педагогів системи інклюзивної освіти в процесі підвищення кваліфікації / Н. Ю. Кийкова // Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів. – 2015. – № 4 (25). – С. 52-60.

5. Нечаєв М. П. Електронно-освітні ресурси в інформаційному середовищі / М. П. Нечаєв // Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів. – 2016. – № 2 (27). – С. 24-30.

ПАРТНЕРСЬКА ВЗАЄМОДІЯ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОГО УПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Ганна Грищенко

*аспірантка кафедри соціальної і гуманітарної політики
Національна академія державного управління при Президентові України*

Упродовж останніх років питання упровадження та розвитку інклюзивної освіти в Україні набуло неабиякої актуальності. Поступово удосконалюється законодавство, що забезпечує упровадження інклюзивної освіти, збільшується мережа закладів освіти, які упроваджують інклюзивну освіту та, відповідно, росте чисельність дітей з особливими освітніми потребами (далі - ООП), інтегрованих до них.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (далі – Закон), засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є:

- людиноцентризм;
- верховенство права;
- забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якою ознакою (у т. ч. інвалідністю);
- розвиток інклюзивного освітнього середовища (у т. ч. у закладах освіти найбільш доступних та наближених до місця проживання осіб з ООП);
- індивідуалізація (здійснення особистісно орієнтованого підходу);
- забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування;
- різноманітність, цілісність і наступність системи освіти;
- свобода у виборі видів, форм і темпу здобуття;
- гуманізм;
- демократизм;

25 квітня 2019 р.

- формування поваги до прав і свобод людини, нетерпимості до приниження її честі та гідності, фізичного або психічного насильства, а також до дискримінації за будь-якими ознаками;

- доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою тощо [3].

Отже Закон визначає, що освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей для всіх, що означає недискримінацію у здобутті освіти за будь-яким принципом, у т.ч. інвалідністю.

З метою забезпечення права дітей з ООП на здобуття відповідного рівня освіти, в Україні утворюються інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ), що здійснюють свою діяльність з урахуванням таких принципів:

- повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей;
- дотримання найкращих інтересів дитини;
- недопущення дискримінації та порушення прав дитини;
- конфіденційність;
- доступність освітніх послуг з раннього віку;
- міжвідомча співпраця [1].

Однією з особливостей інклюзивної освіти є спільне навчання здорових дітей та дітей з ООП в одному організованому колективі групи/класу закладу освіти, однаково реалізуючи при цьому права кожної з них на освіту. Через те основою організації інклюзивної освіти є принцип партнерської взаємодії, що передбачає різні рівні її організації: від взаємодії педагогів закладу освіти з дитиною та її батьками, до взаємодії ІРЦ із закладами освіти та установами інших відомств, а також міжвідомчої взаємодії між центральними органами виконавчої влади тощо. Крім того, інклюзивне навчання покликане допомагати налагоджувати співпрацю між педагогічними працівниками закладу освіти й застосовувати командний підхід до реалізації освітнього процесу.

В цьому ж контексті можна виділити ще одну з переваг інклюзивного навчання для закладів освіти, які упроваджують інклюзивне навчання – це формування в колективі закладу відповідних цінностей: цінність кожної дитини, права людини, повага до багатоманітності, співпраця, зокрема, активне залучення батьків до процесу навчання дитини [2].

Заклади освіти, в свою чергу, мають налагоджувати партнерські зв'язки із громадськими об'єднаннями та іншими організаціями місцевої громади, брати активну участь у житті місцевої громади. Найважливіша група як у громаді, так і у спільноті закладу освіти є батьки, адже ефективна інклюзія можлива виключно за їх обов'язковою участю.

Для батьків дітей з ООП партнерська взаємодія із закладом освіти передбачає активне залучення до освітнього процесу дитини, краще розуміння індивідуальних особливостей розвитку та потреб їх дитини, а також підтримка у визначенні мети індивідуальної освітньої траєкторії для своєї дитини.

Співпраця педагогічних працівників ІРЦ з батьками дітей з ООП передбачає отримання фахівцями ІРЦ додаткової інформації про індивідуальні особливості розвитку дитини, що сприяє ефективності досягненню освітніх цілей. Батьки дітей з ООП отримують консультативно-психологічну допомогу у формуванні позитивної мотивації розвитку і навчання дитини, що спонукає до кращого розуміння освітніх потреб власних дітей. Крім того, в такій співпраці батьки здобувають методичну допомогу в частині організації надання окремих психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять, які вони можуть додатково організовувати для своїх дітей. Отже, партнерська взаємодія із батьками дітей та їх безпосередня участь в освітньому процесі збільшує ефективність упровадження інклюзивного навчання [2].

25 квітня 2019 р.

Основним осередком так званої «міжвідомчої співпраці», а також співробітництва з науковими установами, закладами післядипломної педагогічної освіти щодо застосування сучасних методик проведення комплексної оцінки, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, адаптації освітніх програм до потреб дітей з ООП, розробки індивідуальної програми розвитку та з інших питань є, як правило, ІРЦ.

Адже саме ІРЦ, в межах своєї компетенції, взаємодіє з місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, охорони здоров'я, закладами (установами) соціального захисту населення, службами у справах дітей, громадськими об'єднаннями щодо надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП, а у разі потреби – із залученням відповідних спеціалістів.

Крім того, ІРЦ взаємодіє з керівниками, педагогічними працівниками закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) та інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, з питань організації інклюзивного навчання. Окремим напрямком співпраці ІРЦ є взаємодія з обласним центром підтримки інклюзивної освіти. [2]

Враховуючи те, що міжвідомча співпраця є одним із принципів діяльності ІРЦ, то варто зазначити основних партнерів ІРЦ в реалізації прав дітей з ООП на якісну освіту:

- місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування;
- заклади освіти (команди психолого-педагогічного супроводу дитини у закладі загальної середньої та дошкільної освіти, а також психолого-педагогічні комісії спеціальних закладів загальної середньої освіти);
- заклади охорони здоров'я;
- заклади (установи) соціального захисту;
- служби у справах дітей;
- громадські об'єднання тощо [2].

Для прикладу, від налагодженої співпраці між ІРЦ та закладами охорони здоров'я залежить:

- інформування ІРЦ про стан здоров'я дитини, наявність психофізичних порушень (за згодою батьків) для здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини;
- організація проведення медичних оглядів дітей з метою надання їм відповідної медичної допомоги;
- направлення батьків дітей з ООП до закладу охорони здоров'я для забезпечення допомогою поза системою освіти (лікування).

Ефективність налагодженої взаємодії між ІРЦ та закладами (установами) соціального захисту дозволяє:

- виявляти дітей-сиріт, дітей позбавлених батьківських прав, які мають особливі освітні потреби, з метою забезпечення їхнього права на освіту;
- своєчасно надавати дітям соціальну допомогу та, за необхідності, соціальну реабілітацію;
- виявляти та допомагати дітям, які не охоплені освітою тощо [2].

Зазначені види та рівні партнерської взаємодії можуть упроваджуватись відповідно до укладених угод про співпрацю між відповідними установами/організаціями. Результатом різного виду партнерства є надання якісних освітніх послуг кожній дитині та ефективне упровадження інклюзивного навчання в Україні.

1. Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 (із змінами). – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF>

25 квітня 2019 р.

2. Порошенко М. А., Колупаєва А. А., Ярошук М. В. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. – Київ : 2018. – 252 с.

3. Про освіту: закон України від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII / [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

СПЕЦИФІКА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДИТИНИ З ВАДАМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Наталія Гусячкіна

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – проф. Кічук Н.В.*

В даний час з кожним роком зростає кількість дітей з мовними патологіями, що пов'язано, як зауважують науковці (К.Л. Крутій, Н.Г. Пахомова, Г.Г. Цветкова, М.К. Шеремет та ін..) з багатьма факторами. З-поміж провідних із них є такі: погіршення умов навколишнього середовища, зокрема, забруднене повітря, низька якість продуктів, що вживаються в їжу; несприятливі умови праці (наприклад робота на заводі, стреси через напружений графік роботи і т. д.); нехтування своїм здоров'ям і здоров'ям майбутньої дитини, мається на увазі вживання алкогольної та тютюнової продукції під час виношування плоду; травматизація плода, наприклад внаслідок травм, отриманих матір'ю під час вагітності; хронічні захворювання матері.

Загально визнано, що нині у світі відсоток здорових людей скорочується, що відбивається на мовленні дітей і їхньому здоров'я в цілому. Порушення мови виражаються в «застряванні» на довербальному фонематичному рівні або на етапі фізіологічної ехोलалії, що не служить засобом комунікації. Підвищена чутливість до сенсорних стимулів, відхід від тактильного контакту, негативна реакція при попаданні на шкіру будь-яких речовин (прилипання крихт до вологим долоньках, крапельки води, що залишилися після вмивання) [11, с. 9].

Однією з актуальних проблем сучасних загальноосвітніх установ залишається проблема соціалізації учнів, пов'язана зі шкільною дезадаптацією. Її вирішення особливо важливо на початковому етапі навчання, пов'язаному з віковими особливостями молодшого школяра: зміною соціальної ситуації (прихід в школу), зміною провідної діяльності (ігрова замінюється на навчальну) і початком ділових відносин з дорослими (вчителями та керівництвом школи).

Зауважимо, що концепції соціалізації особистості аналізуються такими вченими як С. І. Куранова [4], С. П. Миронова [5], М. В. Савчин [8], В.В. Тарасун [10] та ін.

Вітчизняна модель сучасної освіти базується на позиціях Л.С. Виготського, який розглядав особистість і середовище як цілісність. Згідно з поглядами вченого, соціальне середовище має першорядне значення для розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я. Проблеми здоров'я дітей, забезпечення умов успішної соціалізації і створення рівних можливостей для їх різних категорій, в тому числі для дітей з вадами мовлення, визначені в якості найбільш важливих і актуальних в пріоритетних напрямках розвитку української системи освіти.

І науковці, і практики єдині у визнанні, що в даний час контингент учнів досить різноманітний за рівнем мовного розвитку, особливо це помітно в початковій школі. Наш досвід засвідчує, що на момент вступу до школи близько третини всіх дітей мають порушення мовлення різної етіології, характеру і ступеня вираженості, які обумовлюють обмеження в їх соціалізації. Специфічні особливості соціалізації дітей, що мають порушення мови, дозволяють включити дану категорію дітей в так звану групу

25 квітня 2019 р.

соціального ризику. Основна проблема соціалізації дітей з вадами мовлення – це відхилення від нормального становлення особистості. Це проявляється, насамперед, в емоційно-вольовій сфері, порушенні соціальної взаємодії, невпевненості в собі, зниженні самоорганізації і цілеспрямованості, що призводить до значного ослаблення ресурсів особистості. Тому проблеми розвитку різних форм взаємодії з однолітками і дорослими у дітей з вадами мовлення, оволодіння ними комунікативними вміннями та навичками набуває особливої значущості [2, с. 5].

В кінці ХХ століття в багатьох розвинених державах світу (США, Великобританія, Швеція, Німеччина, скандинавські країни) основною тенденцією розвитку освіти дітей з вадами мовлення є інтегрована (інклюзивна) освіта. Залученим до загальноосвітнього процесу дітям фахівці створюють спеціальні додаткові умови, надають допомогу і підтримку, що полегшують навчання. Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей всіх дітей і їх здатності до навчання, яке ведеться у той спосіб, який найбільше підходить цій дитині. Йдеться про гнучку систему, яка враховує освітні потреби всіх дітей, не тільки з проблемами розвитку, але і різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи. Що особливо цінне – система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. Переваги отримують всі діти, а не якісь особливі групи; часто використовуються нові підходи до навчання; діти з особливостями можуть перебувати в групі впродовж усього часу або частково; навчаючись із педагогічною підтримкою і за індивідуальним навчальним планом. Отож, у процес навчання включається варіативність освітніх програм і вибір темпу і обсягу навчання для дітей, що мають різні рівні можливості засвоєння матеріалу [1, с. 15].

З метою формування навичок мовної комунікації та соціалізації у дітей з вадами мовлення в умовах інклюзивного навчання в спеціальній психології та педагогіці розробляються три основні підходи: психоаналітичний, біхевіористський і психолінгвістичний. Прихильники психоаналітичного підходу розглядали соціалізацію дітей з вадами мовлення як засіб вираження конфліктів. Наприклад, А. А. Колупаєва розглядає вади мовлення, в цілому, і відсутність реакції на соціальні подразники, зокрема, як захисний механізм у відповідь на те, що сприймається як екстремальна небезпека [3, с. 18]. На думку ж Соботович Є.Ф., діти з вадами мовлення, що відчувають небезпеку при спробах інших людей встановити міжособистісний контакт, в той же час, висловлюють потребу в контакті у вигляді ехолоалії [9, с. 13]. Засновники біхевіористського підходу зробили перші спроби для розвитку мови дітей з вадами мовлення, використовуючи оперантну тренувальну техніку в умовах інклюзивного навчання. Розроблені у межах даного напрямку програми починалися, в основному, з навчання дитини сидіти на стільці протягом певного проміжку часу, встановлювати зоровий контакт за інструкцією, і імітувати рухи дорослого. Потім, дитину навчали імітації окремих звуків, слів і розуміння значення слів: дитина повинна була вибрати відповідний об'єкт або картинку, у відповідь на вербальну інструкцію педагога [7, с. 114-115].

Маємо підкреслити, що велику популярність за кордоном в умовах інклюзивного навчання отримав психолінгвістичний підхід. Прихильники даного підходу приділяють посилену увагу вивченню онтогенетичного розвитку дітей в нормі, застосовуючи ці знання при навчанні дітей з вадами мовлення. Вони порівнюють послідовність набуття комунікативних навичок у нормі і за наявністю у дитини вад мовлення, розглядають співвідношення і взаємозв'язок між рівнями мовного, когнітивного і соціального розвитку дитини з вадами мовлення [1, с. 18].

З урахуванням позитивних теоретичних напрацювань та положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [6], у власній роботі в умовах інклюзивної освіти першокласників, які мають певні вади мовлення, зокрема моторну алалію, стерту дизартрію, РАС нами особлива увага приділялась розробці методики з корекції мовних порушень через розвиток фонематичного слуху і вдосконалення

25 квітня 2019 р.

вимовних можливостей учнів, що дозволяє, по-перше, більш результативно формувати фонематичне сприйняття, навички звуко-складового аналізу і синтезу; по-друге, удосконалювати лексико-граматичний лад мови; по-третє, розвивати зв'язне мовлення; по-четверте, розширювати просторово-часові уявлення і поняття; по-п'яте, розвивати зорове сприйняття, мовну увагу і пам'ять; по-шосте, удосконалювати координацію дрібних рухів пальців рук і кистей; по-сьоме, створювати базу для успішного оволодіння орфографічними навичками.

Так, у нашій логопедичній діяльності ефективними виявились спеціальні завдання, побудовані на вербальному і невербальному матеріалі, зокрема, для кращої адаптації дітей з вадами мовлення до соціуму. Конструктивними виявились технології соціальної взаємодії, які включають ігрову взаємодію учасників, самопізнання, формування та закріплення у дитини комунікативних умінь і навичок, навчання навичкам співпраці. До того ж своєрідним «іспитом» для дітей з важкими порушеннями мовлення стає безпосереднє застосування отриманих знань, умінь і навичок комунікативної культури в соціокультурному середовищі. З цією метою в нашому досвіді логопедичної діяльності використовувались та виявились ефективними вправи на знайомство з собою, «Телефон», «Внутрішня посмішка», «Самий спостережливий» тощо.

Отже, з метою формування навичок мовної комунікації у дітей з вадами мовлення неоціненним ще й досі є впровадження системи інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта дозволяє зробити навчання більш доступним з урахуванням індивідуальних потреб дітей, а також забезпечити можливість застосувати гнучкі освітні технології, що дозволяють в повній мірі реалізувати здібності як обдарованих дітей, так і дітей з вадами мовлення.

1. Винзер М. Ера інклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии» / Винзер М. // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11-20.
2. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / Дмитриев А. А. // Дефектология. – 2005. – №4. – С.4-8.
3. Колупаєва А.А. Основи інклюзивної освіти: [навч. метод. посіб.] НАПН України, Ін-т спец. Педагогіки / А. А. Колупаєва. – К.: [А.С.К.], 2012. – 308 с.
4. Куранова С. І. Основи психолінгвістики: навч. посіб. / С. І. Куранова. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 208 с.
5. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Навчально-методичний посібник. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. – 263 с.
6. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/>
7. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки: навч.-метод. посіб. / Ю. В. Рібцун. – К. : Літера, 2009. – 160 с.
8. Савчин М.В. Загальна психологія: навч. посіб. / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2011. – 464 с.
9. Соботович Є.Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку // Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 2. – К.: Актуальна освіта, 2005. – С. 3 – 17.
10. Тарасун В.В. Морфофункціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – 294 с.
11. Трофименко Л.І. Механізми засвоєння лексико-граматичних одиниць мови учнями молодшого шкільного віку із нерізко вираженим загальним недорозвитком мовлення / Трофименко Л.І. // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – С. 9-13.

25 квітня 2019 р.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Ольга Дішлі

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Звєкова В.К.*

У сучасних умовах інтеграції України до європейського співтовариства дедалі більшої гостроти набуває проблема формування гуманістичних цінностей у підростаючого покоління. Це знайшло своє втілення у державних національних програмах «Освіта» («Україна ХХІ століття»), «Діти України», законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Концепції виховання особистості в умовах розвитку української державності», «Концепції громадянського виховання». Логічним продовженням визначених завдань стала «Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті», в якій виховання гуманістичних цінностей у молоді розглядається як нагальна потреба сьогодення.

Термін «гуманізм» уперше використав у 1808 р. педагог Ф. Пітхаммер. Гуманізм – це людяність. Гуманізація передбачає орієнтацію на важливі загальнолюдські поняття – любов до сім'ї, рідного краю та вітчизни [1, с. 15].

Виховання основ гуманізму у дітей дошкільного віку – це систематична та цілеспрямована діяльність вихователів та батьків з формування у дітей почуття любові та вірності своєму місту, готовності до виконання громадянського обов'язку та конституційних обов'язків по захисту інтересів свого міста, своєї країни.

У своїй книзі «Виховання дитини» М. Швейцар [6, с. 783] пише про такий метод виховання, як заохочення і покарання. При цьому він вказує, що холодність і фізична розправа принижують дитину, ламають його психіку, викликають почуття сорому, але не вчать дитину самодисципліни. Навпаки, така дитина при батьках буває слухняним, а в іншому місці стає зовсім не керованим. Почуття провини, яке відчуває дитина, регулює його поведінку. Але постійне відчуття провини неодмінно призведе до зниження самооцінки і самоповаги дитини, позбавить його стимулів для особистісного зростання [6, с. 453].

Зрозуміло, чим керуються батьки і вихователь, формуючи і підтримуючи почуття провини у дитини – створення умов для більш успішного його власної волі.

М. Швейцар [6, с. 643] особливо підкреслює важливість співпереживання батьків вчинкам і почуттям дитини. Наочний приклад з практики. Дитина намалював малюнок або зліпив підробку. Мама, забираючи його ввечері з дитячого саду, виявляє байдужість до захопленому розповіді дитини про його успіх, не розділяє з ним його радість. Тим самим, по суті, нею наноситься серйозний удар по самооцінці дитини, його самоповаги, впевненості дитини в своїх силах. І головне – розривається емоційний зв'язок матері і дитини, на яких базуються почуття довіри, поваги і любові в дитячо-батьківських відносинах. Очевидно, що в черговий раз дитина просто не захоче показати мамі або татові те, що він зробив, а швидше за все, спрацює захисна реакція, і він перестане щось намагатися зробити.

Відносини з братами і сестрами також є важливим моментом у вихованні дітей. Які почуття проявляють батьки до старших або молодших дітей, і як це позначається на розвитку дитини? Батьки часто порівнюють дітей, кажучи їм, що один красивіше, інший розумнішими і т. д.

При неадекватному розподілі батьківських почуттів між дітьми і відкритому демонстрації своїх переваг у дитини, обділеного увагою та підтримкою з боку самих значущих для нього людей, можуть формуватися комплекси, психосоматичні розлади, виникати відчуття гіркоти, гніву, образи і т. д.

25 квітня 2019 р.

Про труднощі і шляхи подолання зазначених негативних тенденцій в особистісному розвитку людини писав А. Адлер [2, с. 127].

У групі дітей, з якими мені довелося працювати, у багатьох є брат чи сестра. Спостереження показують, що ряд дітей має адекватну самооцінку. Вони не порівнюють себе з іншими, не прагнуть довести свою перевагу, впевнені в собі. Батьки люблять і поважають цих дітей. Але є й інші приклади-діти, які постійно намагаються порівняти себе з кимось і постійно відчують образу і гіркоту. Навіть у розмові з такими дітьми можна почути образу в їх розповідях про братів або сестер. До таких дітей мами відносяться відповідним чином. Забираючи дитину, як правило, до них звертаються зі словами: «Ну що тобі? Вдома брат чекає, а ти тут копаєшся? Який же ти повільний. Коли ти навчишся швидко одягатися? З твоїм братом у мене ніколи не було проблем. Він завжди був перший» та інші приклади.

Сумно, коли і вихователь робить ті ж дії, що і батько, даючи негативну оцінку особистості дитини при порівнянні його з «найкращими», «більш успішними», «слухняним» дітьми. Дитина, яка вдома не відчуває себе в безпеці, в прийнятті і любові, і в дитячому садку відчуває аналогічні почуття приниження, сорому, несправедливості, занепокоєння. Ситуація схожа на замкнуте коло. Батьки травмують своїх дітей, а вихователі і педагоги в дитячому садку допомагають їм в цьому досягати успіху.

Які ж умови забезпечення гуманістичного підходу до дітей в дошкільному закладі?

Перше необхідна умова – високий професіоналізм і психолого-педагогічна грамотність вихователів. Я провела аналіз з пошуку вакансії вихователя дошкільного закладу. У всіх вакансіях однакові вимоги роботи: без досвіду і з середньою освітою. Виникають величезні сумніви, що людина з середньою освітою має кваліфікованою підготовкою, щоб знати психологічні особливості дитини і розуміти його внутрішній світ. А таких вихователів у нашій країні більшість.

Друга важлива причина, на мою думку, особистісний досвід вихователя. Перше правило психолога, перш ніж піти працювати: необхідно пройти власну терапію, певну кількість годин. Чому від вихователя цього не вимагають? Його безпосередня робота полягає в спілкуванні, розумінні, і умінні знаходити спільну мову з дітьми, застосовуючи методи виховання, відомі нам з давніх часів. Вихователь несвідомо може перекладати різними способами свої особистісні та психологічні проблеми на дітей. Або як в нашому випадку, садистські нахили знаходять вихід.

Наступною причиною я вважаю кількість дітей у групі, яка не відповідає можливостям вихователів. У групі зазвичай буває 30 дітей і один вихователь на зміну. Як може один чоловік встигнути знайти спільну мову з усіма дітьми одночасно, встигнути пояснити, поговорити, навчити? Коли він встигне проявити гуманістичний підхід до всіх дітей? Тому вихователь надходить просто, використовуючи маніпуляторські дії і загрози, щоб просто втихомирювати дітей. В даному випадку дуже складно, та й практично неможливо говорити про гуманістичний підхід до дітей, на жаль.

Поточна ситуація у вихованні дітей дошкільного віку призводить до гнітючим і часом плачевних наслідків. Яка ціна подальшого життя дітей? Необхідно змінити вимоги до набору вихователя в дошкільному закладі. Навчитися застосовувати знання психології і педагогіки роботі з дітьми, враховувати індивідуальні особливості дитини і робити акцент на них. І намагатися запобігти травмам батьківського «кохання», допомогти перебудуватися і налагодити психологічну складову життя.

Основні положення гуманістичного підходу вимагають:

- гуманного ставлення до вихованця.
- повагу його прав та свободи.
- не насильственного формування потребуючих якостей.

В авторитарній педагогіці методи виховання трактувались як методи виховуючих впливів. Сутність методів виховання – організація їх з допомогою діяльності вихованців з

25 квітня 2019 р.

засвоєння змісту виховання для формування властивостей особистості, відповідних до мети.

Основні методи гуманістичного виховання це :

- Виховання довірою, турботою та повагою. Метою є навчитися особистості довіряти як самій собі, так і оточуючим людям. Необхідно вчити дитину боротися з відчуттям безпомічності та невідомості. Вчити жити у нестабільному світі, бути здатним відірватися від минулого заради невідомого майбутнього.

- Виховання відповідальністю. Необхідно розвивати в дитині самостійність. А через це, дитина почне усвідомлювати та відчувати відповідальність за свої рішення та вчинки.

- Виховання творчістю. Вчить дитину опиратися на власні сили, вірити в себе, бути незалежним, автономним, вільним, все це породжує в ній законну самоповагу. Також через творчість розвиваємо в дитині пізнавальні здібності та практичні вміння.

Таким чином, методологічні аспекти гуманістичного виховання відокремлюють головні методи, які необхідно застосовувати для виховання всебічно розвиненої особистості. Особливо в дошкільному віці, необхідно приділяти максимальну кількість часу саме для гуманістичного виховання дошкільників.

1. Артемова Л. В. Старша група в дитячому садку: Методичний посібник / Л. В. Артемова, А. М. Богуш, Г. П. Лавренєва. – К.: Рад.шк., 2016. – 415 с.

2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. За экономическую грамотность / А. Адлер. – М. 1995. – 296 с.

3. Берека В. Є. Вітчизняні гуманістичні джерела морального виховання / В. Є. Берека // Дошкільна освіта. – 2015. – №5. – С. 4- 7.

4. Бех І. Д. Виховання особистості : Навчально-методичний посібник : У 2-х кн. / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2016. – Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 342 с.

5. Романюк Л. В. Гуманистическая педагогика / Л. В. Романюк // Знание. Понимание. Умение. – № 2. – С. 304-307.

6. Швейцар М. Воспитание ребенка / М. Швейцар // Родители и дети: хрестоматия. Учебное пособие по педагогике / ред. Д. Я. Райгородский. Самара, Бахрах-М. 2003. – 783 с.

«ДІТИ ВУЛИЦЬ»: ОСНОВНІ МОДЕЛІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ

Ірина Дія

*студентка IV курсу педагогічного факультету
Ізмайльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Фурдуй С.Б.*

Безпритульні, бездоглядні, вуличні діти – це синоніми назви однієї і тієї ж категорії дітей, для яких вулиця стала місцем проживання. Відносно вуличних дітей, тимчасово або постійно позбавлених сімейного оточення, які не мають правового статусу «сирота» або «дитина», що залишилися без батьківського піклування, грубо порушені основні права дитини. Групою неурядових організацій було дано таке визначення: безпритульна, або вулична дитина, – це будь-який неповнолітній, для якого будь-які нежитлові приміщення використовуються як укриття та стали звичайним місцем перебування. Феномен вуличних дітей є симптомом надзвичайного соціального неблагополуччя суспільства. Соціальні та економічні зміни кинули багато українських родин в бідність, військові дії на сході країни спровокували появу великої кількості переселенців, які опинилися в складних життєвих обставинах, тому проблема «дітей вулиць» стала особливо актуальною.

25 квітня 2019 р.

Сьогодні діти вулиць стали звичайним явищем України, хоча в дійсності громадськість досить не володіє точними даними про кількість «дітей вулиць», і у фахівців, які досліджують проблеми таких груп дітей, також відсутня єдина думка про те, яких дітей слід відносити до вуличних.

На думку деяких фахівців [1, 2, 3, 5], внесений термін включає широкий спектр безпритульних дітей:

- дітей, які працюють на вулиці і приходять ночувати додому;
- дітей, які мають або не мають контакту з батьками, працюють на базарі;
- живуть на вулиці зі своєю сім'єю;
- живуть в денних або нічних притулках;
- або проводять багато часу в установах (наприклад, у в'язниці).

Діти безпритульні, які пов'язані з сім'єю, є меншістю, але вони ростуть в оточенні, яке є непридатне для їх розвитку і в поганих соціальних умовах [2, с. 222-229].

Термін «вуличні діти» не є синонімом визначення «безпритульні діти». Безпритульна молода людина – це неповнолітня особа, що знаходиться в складних життєвих обставинах, критичному положенні, у неї відсутнє постійне місце проживання або місце перебування, відсутній контроль за поведінкою в результаті невиконання або неналежного виконання обов'язків щодо її догляду, виховання, навчання. Бездоглядні, безпритульні діти, як правило, знаходяться в соціально нестерпних, небезпечних для їх здоров'я та життя обставинах, які не відповідають елементарним вимогам, відповідним для їх утримання, виховання і навчання [1, с. 90].

Діти вулиць, будучи менш соціалізовані на відміну від інших дітей, живуть в умовах відкритого насильства, жорстокості, егоїзму, не можуть успішно і швидко асимілювати необхідні для створення нормальної сім'ї знання, досвід людства. Збільшення чисельності безпритульних, бездоглядних в нашій країні породжується їх нездатністю до швидкої асиміляції соціального середовища суспільства, відсутністю необхідних навичок, умов для створення і збереження сім'ї і виховання майбутнього покоління, а також це відбивається на демографічній ситуації України, яка ось уже протягом кількох десятиліть незалежного розвитку країни залишається тривожною. Навіть будучи дорослими, такі діти залишаються носіями різних згубних звичок, які потребують особливої уваги держави, соціальних працівників, працівників правоохоронних органів і медичної служби [3, с. 80].

В Україні проблеми безпритульних і бездоглядних дітей все ще залишаються невирішеними. Починаючи з 1997 р., в Україні проводять дослідження із визначення головних характеристик «діти вулиць», з'ясування їхнього стилю життя і потреб. Основні висновки досліджень, проведених на замовлення ЮНІСЕФ закладами системи Державного комітету України у справах сім'ї і молоді, громадських і міжнародних організацій [4, с. 1].

Вулиця – це те місце, де дитина працює, харчується, спілкується, вчиться, а іноді спить. Вуличні діти прагнуть об'єднатися в групи, займаючи території міста. Всередині цих груп старші хлопчики і дівчатка часто опікують молодших. До молодших дітей, як правило, відносяться добре, так як вони просять подаяння, можуть заробити більше грошей, ніж старші. Дитина-безпритульна змушений «бути як всі», миритися з обмеженнями потреби в життєвому просторі і харчуванні. Безпритульний самостверджується за допомогою ігнорування правил, порушення моральних норм, не підкоряючись дорослим [5, с. 128].

Рішення проблем профілактики дезадаптації серед неповнолітніх носить комплексний характер і передбачає здійснення різноманітних методів, спрямованих на ефективне використання наявних організаційних, матеріальних і фінансових ресурсів.

Для запобігання відхилень у поведінці дітей та підлітків необхідно радикально змінювати виховну роботу з ними з усіх тих напрямків, за якими здійснюється

25 квітня 2019 р.

становлення особистості і соціалізація дітей і підлітків: сім'я, школа, дозвілля, трудовазайнятість, здоров'я. Починати треба з родини, так як саме тут закладаються основні ціннісні установки та життєва орієнтація[6, с. 221].

Найсерйознішою проблемою у сфері прав дитини в Україні на сьогодні є дитяча бездоглядність, безпритульність. Проблема дитячої безпритульності в Україні та в навчальних закладах має місце вже досить давно. Так, політика держави щодо досвіду соціальної профілактики безпритульних дітей почала ґрунтуватися на положеннях законів України з 1995 року:

— «Про органи і служби у справах неповнолітніх та спеціальні установи для неповнолітніх» від 24.01.1995 р.,

— «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р.,

— «Про охорону дитинства» від 26.04.2001 р.,

— указів Президента України «Про Державну програму запобігання дитячій бездоглядності на 2003 – 2005 роки», «Про Комплексну програму профілактики злочинності».

Всі програми щодо профілактики безпритульності в навчальних установах спрямовані на вдосконалення механізму взаємодії державних, обласних, районних органів і установ системи освіти, в тому числі механізму взаємодії органів місцевого самоврядування, державних структур та інших організацій щодо профілактики безпритульності, бездоглядності та правопорушень неповнолітніх. Також передбачено створення єдиного реабілітаційного простору для соціальної реабілітації та інтеграції в суспільстві сімей і дітей «групи ризику»; розробка і впровадження нових форм, методів роботи і взаємодії органів і установ системи профілактики бездоглядності та правопорушень, поширення позитивного досвіду.

Програма профілактики бездоглядності, правопорушень і асоціальної поведінки неповнолітніх на 2017-2020 р для навчальних закладів м. Одеса спрямована на профілактичну та корекційно-розвиваючу роботу з дітьми асоціальної поведінки, відволікання від негативного впливу вулиці, прилучення через відпрацьовані педагогічні технології до здорового способу життя, оздоровленню кола спілкування, створення умов для фізичного, психічного і соціального благополуччя.

1. Гайдар Є. О. Соціальні наслідки безпритульності у контексті демографічної ситуації в Україні / Є.О.Гайдар // Вісн. Харк. Нац. ун-ту внутр. справ: зб. наук. праць. – 2015. – Вип.31. – С.89–94.

2. Зайцева Т. Ю. Вулична соціальна робота з дітьми вулиці. Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи: Матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / За ред. І. В. Козубовської, І. І. Миновича. – Ужгород, 2009. – Ч. 1. – 412 с. – С. 262.

3. Зінченко А. Безпритульність як соціальне явище (до історії розв'язання проблеми) // Соціальна політика і соціальна робота. – 2008. – № 1–2. – С. 78-86.

4. Про підсумки діяльності Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту щодо реалізації соціально-економічної політики у 2017 році та визначення завдань на 2018 рік: рішення колегії Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту / Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/sport/control/>.

5. Рень Л. В. Метод ведення випадку у соціально-педагогічній допомозі дітям вулиці / Л. В. Рень // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: збірник. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – Вип. 61. – С. 127-133

6. Рень Л. В. Дисфункціональна сім'я як головна детермінанта дитячої безпритульності / Л. В. Рень // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ : ПНУ імені Василя Стефаника, 2008. – Вип. XXII-XXIII. – С. 220–227.

25 квітня 2019 р.

ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДОШКІЛЬНИКІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Дудченко

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Одним із пріоритетних напрямів політики нашої держави на сьогоднішній день є створення інклюзивного освітнього середовища. Актуальність цієї проблеми зумовлена зростанням кількості дітей з особливими потребами, які потребують спеціальної освіти, що сприяла б їхній соціальній адаптації та інтеграції в активне суспільне життя.

Важливою умовою результативної соціальної адаптації дітей, які мають особливі потреби, має стати інклюзивне навчання. Адже європейська практика свідчить, що більшість із цих дітей можуть навчатися і виховуватися у дошкільних (або загальноосвітніх) закладах за моделлю інклюзивної освіти, яка передбачає надання освітніх послуг дітям з особливими потребами у звичайних групах (класах) дошкільних (загальноосвітніх) закладів освіти за умови відповідної підготовки вчителів і підтримки сімей [1, с.128].

Ефективним засобом соціальної адаптації дошкільників в умовах інклюзивної освіти є ігрова діяльність, адже для маленької дитини гра – це основний вид діяльності, це засіб взаємодії з навколишнім світом, засіб його пізнання. Недаремно гру називають королевою дитинства. Тому, звичайно, потенціал гри повинен бути використаний і у навчальному процесі. Адже за вмілого використання гра може стати незамінним помічником педагога. Гра приваблює вихователів (вчителів) тим, що в ній всі рівні. Вона під силу навіть слабким дітям, більш того, слабка дитина може стати першою у грі: винахідливість і кмітливість, атмосфера захоплення і радості, відчуття посильних завдань – все це дає змогу дітям перебороти сором'язливість і добре відбивається на результатах навчання. У дітей переважають позитивні емоції, ніколи не принижується їх гідність. Гра у навчальному процесі створює мотивацію, близьку до природної, збуджує інтерес, підвищує рівень навчальної праці, розвиває комунікативні навички. Вона ні в якому разі не терпить примусу і є процесом суто добровільним.

Процес навчання дітей з особливими потребами може супроводжуватися труднощами, що стримують їх загальний розвиток, соціальну адаптацію та академічні успіхи. Навчання як розвага є ефективною формою пізнання світу в ігровій формі, оскільки через розвагу не просто створюється обізнаність про певний предмет, а одночасно встановлюється емоційний зв'язок дитини і досліджуваного предмета. Таке навчання дозволяє моделювати реальність, «змінювати її» в умовній ігровій ситуації. Гра здатна принести розважальний момент в процес навчання, що дуже важливо для вирішення завдань навчання і розвитку дітей з особливими потребами. Застосування гри в освіті таких дітей перетворює важке навчальне завдання в захоплюючу ігрову мету, що створює адаптовану середу, ситуацію успіху і формує мотив навчання у цій категорії дітей. Разом з цим процес навчання не перетворюється в абсолютну розвагу. Ігри, що супроводжуються розвитком захоплюючого сюжету, являють собою своєрідну підготовку дітей з особливими потребами до майбутнього відповідального серйозного життя, повного сенсу і радості.

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андрєєвої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярьскої-Смирнової, О. Акімової та зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема, щодо впровадження інклюзивної освіти [2].

25 квітня 2019 р.

Мета нашого дослідження полягає у розгляді ігрової діяльності та її впливу на соціалізацію дошкільників в умовах інклюзивної освіти.

Протягом десятиліть в нашій країні приділяється велика увага вихованню та навчанню «особливих» дітей. Л.С. Виготський, один з перших, вийшов на принципове рішення цієї проблеми, стверджуючи, що «спеціальне виховання переможе дефективність» [3].

Відзначимо, що від методів виховання і навчання «особливих» дітей залежить їх адаптація до навколишнього життя та їх соціалізація. Формування процесу компенсації проблем розвитку «особливих» дошкільнят протистоїть негативним процесам відставання, що розвиваються у дітей в результаті проблем їх розвитку. Однією з актуальних проблем підвищення якості сучасної освіти є розширення можливостей інтегрованого навчання і виховання «особливих» дітей в освітніх закладах разом зі здоровими однолітками.

Умови, що сприяють успішній інтеграції, умовно можна розділити на «внутрішні» і «зовнішні». До «зовнішніх» відносять: раннє виявлення проблем розвитку, наявність умов і бажання у батьків навчати дитину в суспільстві зі звичайними дітьми. «Внутрішні» умови являють собою наближеність психофізичного і мовного розвитку до рівня вікової норми і психологічну готовність самої дитини до інтегрованого навчання.

На сьогоднішній день саме остання умова не досліджена в належній мірі. Тим часом, щоденна праця вчителів-логопедів (вчителів-дефектологів), які надають необхідну корекційну допомогу; педагогів освітніх організацій, що беруть участь в програмі по інтеграції; батьків – може не мати очікуваного успіху тільки через те, що психологічні особливості дитини з особливими потребами не сприяють цьому. Часто в наукових дослідженнях згадуються якості, які кращі для успішного інтегрування «особливої» дитини, але вони носять занадто загальний характер [4].

У фаховій літературі багато говориться про те, що необхідно розробити способи для визначення тієї самої «психологічної готовності» дитини до інтегрованого навчання. На сьогоднішній день немає серйозних досліджень психологічних особливостей «стихійно» інтегрованих дітей, тобто тих, хто навчається, які не отримують корекційної допомоги від фахівців (вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів, педагогів-психологів), але тим не менш справляються з освітньою програмою. Ясно, що головною умовою підвищення ефективності інтеграційного процесу в освітній організації є професійна готовність педагогів до роботи з «особливими» дітьми, педагогічна компетентність батьків і їх взаємодія з педагогами.

В українських школах в організації роботи шкільних педагогів і психологів нове прочитання отримали ігрові методики європейських педагогів і психологів та їх застосування як засобу едьютейнмента в освіті дітей з особливими потребами. Українські педагоги дитячих садків і шкіл активно використовують методику Марії Монтесорі, що має на увазі одночасно і серйозну роботу дітей, і захоплюючу гру, і дисципліну, і їх свободу [5].

Заняття з ігровими комплексами бельгійського вчителя математики Джорджа Кяівенера доставляють дітям справжнє задоволення і перетворюють заняття в захоплюючу гру, в ході якої у дитини формуються математичні уявлення. Застосування в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами ігрових комплексів угорського педагога і психолога Золтана Дьенеша стимулює розвиток логічного мислення, пізнавальних процесів (пам'яті, уваги, сприйняття і уяви), розумових операцій (порівняння, аналізу, класифікації, узагальнення).

Широку популярність здобув ігровий комплект психолога, розроблений відомим педагогом Маріанною Фростиг. Її концепція звернена до здійснення ігрової взаємодії психолога і дитини, в ході якого досягається творчий розвиток як дітей, так і самого психолога. Ці ігрові методики активно застосовуються як в індивідуальній, так і в груповій роботі з дітьми з особливими потребами на уроках та в позаурочний час.

25 квітня 2019 р.

Використання гри в інклюзивній освіті гармонійно поєднується з традиційними методиками. Однак саме гра дозволяє дитині з особливими освітніми потребами відчувати насолоду, позитивні емоції, а через неї – позитивне ставлення до навчання. Таким чином, будь-який акт ігрової діяльності в процесі навчання викликає у «особливої» дитини різноманітні почуття, сукупність яких становить її емоційно-чуттєвий досвід.

Включення гри в інклюзивну освіту дітей з особливими потребами надає їй особливий характер. Це обумовлено тим, що гра, ігрові прийоми, предмети і ігрова ситуація здатні активізувати увагу дітей на досліджуваному матеріалі, спонукати їх інтерес до нього, мотивувати їх взяти участь в навчальному процесі, іншими словами – реалізуються розважливі функції гри.

Отже, важливо відзначити, що в руках педагогів і батьків перебуває найцінніше – здоров'я дітей. І на сьогоднішній день пріоритетним завданням педагогічних працівників в стінах дошкільного закладу має стати збереження і зміцнення здоров'я наших дітей. Стосовно саме дітей з особливими освітніми потребами, перед наукою і практикою стоїть завдання вивчення психологічного аспекту інтеграції таких дітей, їх психологічних особливостей, які дозволили б виділити характеристики, необхідні для успішного інтегрування даної категорії дітей в суспільство «нормативно» розвинутих однолітків. І тут, неможливо переоцінити значення ігрової діяльності, яка є дуже ефективним засобом соціальної адаптації дошкільників в умовах інклюзивної освіти.

1. Маранчак Р.С., Василенко О.М. Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами / Р. С. Маранчак, О. М. Василенко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2013. – № 2. – С. 128-132.

2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко, І.О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А.А. Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.

4. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание / О. Шпек / Пер. с нем. А.П. Голубева; Науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 432 с.

5. Сиротюк А. Л. Корекція розвитку інтелекту дошкільнят / А.Л. Сиротюк. – М.: ТЦ Сфера, 2016. – 48 с.

КІНЕЗІОЛОГІЯ ЯК СПОСІБ РОЗВИТКУ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Анастасія Дьомкіна
викладач

*Вищий навчальний комунальний заклад
«Білгород-Дністровське педагогічне училище»*

Інклюзивна освіта для європейських держав – це не дивина. Кожен рік спостерігається збільшення кількості дітей різними порушеннями в розвитку, з труднощами у навчання, також збільшилася кількість дітей із мовленнєвими порушеннями. Тому питання розвитку інклюзивної освіти у нашій державі все більше стає актуальним. Для подолання у дітей мовленнєвих порушень та попередженню відхилень у розвитку, необхідно проведення комплексної психокорекційної роботи. Одним зі складових елементів такої роботи є кінезіологічна корекція. Кінезіологія актуальна ще й тому, що на сьогодні значну увагу приділяють дітям з особливими освітніми потребами.

25 квітня 2019 р.

Кінезіологія перебуває на межі розвитку педагогіки, психології, медицини та логопедії. Використовує у своїй практичній діяльності нетрадиційні методи і прийоми суміжних наук, що допомагають у роботі вчителя-логопеда. Кінезіологія належить до здоров'язбережувальних технологій. Її вправи спрямовані на збереження здоров'я дітей, корекцію та профілактику відхилень у їхньому розвитку.

Термін «кінезіологія» походить від грецьких слів «kinesis» – рух, и «logos» – слово, наука.

Кінезіологія – це наука про розвиток головного мозку через рух. Її використовують у всьому світі. Засновником наукової кінезіології в Стародавній Греції вважався Асклепід, який жив понад 2000 років тому. Елементи кінезіології містила давньоіндійська йога, Конфуцій та Гіппократ також користувалися кінезіо терапією.

Кінезіологія – це наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи. Це своєрідна «гімнастика мозку». З допомогою виконання кінезіологічних вправ процес навчання і виконання будь-якого виду діяльності стає ефективнішим. Завдяки «гімнастиці мозку» організм координує роботу правої та лівої півкулі, розвиває взаємодію тіла й інтелекту. Кожна з півкулі мозку людини відповідають за певні функції [2].

Ліва півкуля мозку відповідає за мовні здібності. Вона контролює мову, здатності до читання та письма, запам'ятовує факти, імена, дати і їх написання.

Ліва півкуля відповідає за логіку і аналіз. Саме воно аналізує всі факти. Числа і математичні символи також розпізнаються лівою півкулею. Логічний аналітичний підходи, які необхідні для вирішення математичних, проблем, теж є продуктом роботи лівої півкулі. Контроль за рухами правої половини тіла. Коли ви піднімаєте праву руку, це означає, що команда її підняти надійшла з лівої півкулі.

Права півкуля відповідає за сприйняття місцезрештування і просторову орієнтацію в цілому. Саме завдяки правій півкулі можна орієнтуватися на місцевості. Права півкуля дає нам можливість мріяти і фантазувати. За допомогою правої півкулі ми можемо складати різні історії. Права півкуля відповідає за здатності до образотворчого мистецтва.

Для того щоб творчо осмислити будь-яку проблему, необхідні обидві півкулі та взаємодія й синхронізація між ними. Кожна з них є не дзеркальним відображенням іншої, а необхідним доповненням.

Основна мета кінезіології – розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкулі головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності.

При цьому кінезіологія має такі цілі:

- Розвиток міжпівкульної взаємодії.
- Розвиток міжпівкульних зв'язків.
- Синхронізація роботи півкулі.
- Розвиток дрібної моторики.
- Розвиток здібностей.
- Розвиток пам'яті, уваги.
- Розвиток мовлення.
- Розвиток мислення.
- Усунення дислексії і дисграфії.

Кожна з вправ сприяє збудженню певної ділянки мозку і вмикає механізм об'єднання думки і рухів. В результаті цього новий навчальний матеріал сприймається більш цілісно і природно, як би розумом і тілом, і тому краще запам'ятовується. Крім цього вправи для мозку також сприяють розвитку координації рухів і психофізичних функцій.

Також за допомогою рухів, спеціальних поз можна покращити настрій дитини, відтворити в ній позитивні емоції.

25 квітня 2019 р.

Кінезіологічні вправи вдосконалюють механізми адаптації дитячого організму до зовнішнього середовища, знижують захворюваність і роблять життя дитини безпечнішим завдяки таким якостям, як спритність, сила, гнучкість; готують дитину до школи, поступово привчають її витримувати навантаження, проявляти волю; здатні допомогти дитині впоратися зі стресовими ситуаціями і постояти за себе в непростому житті.

Гімнастику для мозку проводять у будь-які режимні моменти як динамічні паузи та як частину заняття для дітей дошкільного віку. Час проведення – 3-5 хвилин, у цілому це може становити до 25-30 хвилин на день. Діти мають точно виконувати рухи і прийоми. Вправи проводять у доброзичливій обстановці стоячи або сидячи за столом [3].

Поступово можливе ускладнення виконання вправ:

- прискорення темпу виконання;
- залучення рухів очей і мовлення до рухів рук;
- залучення дихальних вправ і методу візуалізації.

Під впливом кінезіологічних вправ в організмі дитини відбуваються позитивні комплексно-структурні зміни. Студентами ВНКЗ «Білгород-Дністровського педагогічного училища» спеціалізації «Вихователь логопедичних груп» під час практики було використано такі кінезіологічні вправи:

Вправа «Вуха – ніс»

Лівою рукою взятися за кінчик носа, а правою рукою ліве вухо. Одночасно відпустити вухо і ніс, плеснути в долоні, потім поміняти положення рук «з точністю до навпаки».

Вправа «Ліхтарики-зірочки»

Руки витягнуті перед собою. Одна долоню стиснута в кулак, друга – пальці розчепірені. Ритмічна зміна позицій («зірочки запалилися і згасли»).

Вправа «Кільця»

По черзі якомога швидше дитина перебирає пальці рук, з'єднуючи в кільце з великим пальцем послідовно вказівний, середній і т. ін. Вправу виконують у прямому (від вказівного пальця до мізинця) і в зворотному (від мізинця до вказівного пальця) порядку.

У роботі зі старшими дітьми вправа «Кільця» може бути використана в ускладненому варіанті: ліва рука змикає вказівний і великий пальці, права – великий і мізинець. У такта рахунку ліва і права руки роблять одночасні різноспрямовані рухи: ліва рука змикає великий палець по черзі з середнім, безіменним і мізинцем, а права відповідно – з безіменним, середнім і вказівним.

Вправа «Кулак». «Ребро». «Долоня».

Ця вправа поліпшує розумову діяльність, синхронізує роботу півкуль, сприяє запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, активізує процеси письма і читання. Три положення руки, що послідовно змінюються: 1) Долоні стиснути в кулак 2) Покласти долоню ребром. 3) Розпрямити долоню на площині столу.

Виконується вправа спочатку правою рукою, потім лівою рукою, потім двома руками разом. Повторити 8-10 разів.

Вправа «Дзеркальне малювання»

Вправа виконується або на дошці, або на чистому листі паперу. Потрібно взяти в обидві руки по олівцю (крейді). Почати малювати одночасно обома руками дзеркально-симетричні малюнки, літери, цифри. При виконанні цієї вправи розслабляються очі і руки. Коли діяльність обох півкуль мозку синхронізується, помітно збільшиться ефективність роботи всього мозку. Вправа сприяє синхронізації роботи півкуль, сприйняттю інформації, покращує запам'ятовування інформації [3].

Використання кінезіологічних вправ з дітьми з порушенням мовлення підвищує концентрацію уваги, сприяє підвищенню фізичної та розумової активності, покращує настрій. Кінезіологічні вправи можна використовувати, як елемент змагань.

25 квітня 2019 р.

1. Деннисон П., Деннисон Г. Програма «Гімнастика розуму» / пер. С. М. Масгутової. – М., 1997, – 330с.
2. Любимова В. Кінезіологія, або природна мудрість тіла / В. Любимова. – СПб. : «Невський проспект», 2005. – 197с.
3. Чупаху І. В., Пужаєва І. Ю., Соколова І. Ю. Здоров'єсберегаючі технології в освітньому процесі / І. В. Чупаху, І. Ю. Пужаєва, І. Ю. Соколова – М.: Илекса, Народное образование; Ставрополь: Ставрополь сервисшкола, 2004. – 400 с.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Катерина Єсавелюк

викладач

*Вищий навчальний комунальний заклад
«Білгород-Дністровське педагогічне училище»*

На сучасному етапі розвитку системи освіти на зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти – інтеграція та інклюзія, завдяки яким кожна дитина з особливими освітніми проблемами, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від освіти здорових дітей. Основні засади інклюзивного навчання викладено в «Саламанкській декларації: Рамках дій з освіти людей з особливими потребами» (ЮНЕСКО, 1994). Ця Декларація визначила, що надання освіти всім у межах загальної системи є економічно ефективним і найбільш дієвим засобом подолання дискримінаційного ставлення та побудови інклюзивного суспільства.

В умовах модернізації української освіти особливу актуальність набуває проблема створення оптимальних умов для розвитку, виховання і навчання осіб з особливими потребами, що відповідають тенденціям реформування освіти на шляху до її відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, а також із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій

Сьогодні проблема навчання дітей з особливими потребами набуває широкої актуальності. Система інклюзивної освіти спрямована на реалізацію принципів демократії, гуманізму, справедливості, індивідуального підходу до всіх учасників навчально-виховного процесу, особливо до дітей з особливими освітніми потребами.

Загальною формою психічного розвитку дитини є навчання та виховання. Навчання створює зону найближчого розвитку, тобто активізує внутрішні процеси розвитку, які спочатку можливі лише у сфері взаємовідносин дитини з дорослою людиною. Засвоєння дитиною соціального досвіду, оволодіння знаннями, вміннями та навичками – саме це напряму впливає на її пізнавальний розвиток. У зв'язку з цим актуальним є питання використання інноваційних педагогічних технологій навчання для розвитку пізнавальної сфери дошкільняти, використання в освітній діяльності різних навчальних та розвивальних методик залежно від вікових та індивідуальних особливостей дитини для розвитку різноманітних форм мислення, творчості та соціальних можливостей особистості [1].

Сьогодні фахівці сучасної дошкільної освіти шукають такі форми і методи педагогічного впливу, які б повною мірою сприяли реалізації права дитини на всебічний розвиток, забезпечували виявлення здібностей і потенційних можливостей особистості. З метою розвитку творчих здібностей дошкільника, зниження в окремих дітей проявів агресивності та жорстокості, усунення страхів, подолання тривожності варто використовувати в практичній діяльності педагогічних працівників дошкільних установ

25 квітня 2019 р.

інноваційну технологію – арт-терапію. Проблему впливу арт-терапії на самопочуття людини різнобічно представлено в дослідженнях А. Готсдінера, Є. Іванченка, М. Кисельової, О. Семашка, М. Старчеуса та інших; розглянуто арт-терапію як інструмент прогресивної психолого-педагогічної допомоги (Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Кисельова, О. Копитін, М. Костевич, А. Старовойтов та інші); [3] Арт-терапія являє собою методику лікування і розвитку за допомогою художньої творчості. Окрім того, арт-терапія – чудовий спосіб безболісно для інших висловити свої емоції та почуття. Дитяча арт-терапія – простий та ефективний спосіб психологічної допомоги, заснований на творчості та грі. Основна мета арт-терапії полягає в гармонізації розвитку особистості через розвиток здібності самовираження і самопізнання. Існують показання для проведення дитячої арт-терапії: впертість, агресія, страхи, кризові стани, невпевненість в собі, гіперактивність, труднощі у спілкуванні з однолітками тощо. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях виділено низку різноманітних видів арт-терапії, що постійно доповнюються новими.

Однією з найбільш розповсюджених та описаних є казкотерапія. Казкотерапія, або казкокорекція – це термін психології і педагогіки, що позначає процес виникнення зв'язку між казковими подіями і поведінкою в реальній дійсності. Це процес переносу казкових сутностей в реальність. На думку відомого казкотерапевта Т.Д. Зінкевич-Євстігнєєвої, – це лікування казками, відкриття тих знань, які живуть в душі і являються в певний момент терапевтичними. Казки сприяють пізнавальному розвитку дітей, виховують моральні почуття, впливають на уявлення особистості дитини. Одна з важливих цілей занять казкотерапією – перетворити негативні образи на позитивні. Під час гри, перевіряючись у казкового героя, малюк може спокійно розповісти про свої почуття, думки. Саме під час сеансів казкотерапії діти засвоюють необхідні моделі поведінки, вчаться реагувати на життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе й оточуючих, тому що казки зрозуміліші їм порівняно з поясненнями педагогів та батьків.

Метод піскової психотерапії найефективніше справляється із вимогами до створення безпечного комунікативного середовища для аутичної дитини, оскільки спрямований на активізацію самоцілюючих функцій психіки, на екстеріоризацію безсвідомого через використання символів та базових елементів матерії, символічних носіїв зовнішнього світу – піску та води. Пісочниця, будучи своєрідним «контейнером», що витримує усі позитивні і негативні афективні переживання аутичної дитини, впливає на формування відчуття безпеки і довіри на довербальному емоційному рівні. Спілкування у безпечних умовах характеризується зниженням напруги і тривоги, що дозволяє досягти більш стійких навичок психосоціальної адаптації. Зазначені ігрові прийоми використовуються психологами у роботі з «особливими дітьми» на етапах першого контакту, дозволяють стимулювати у дитини інтерес до подальшого спілкування і таким чином сприяти закріпленню позитивного досвіду взаємодії аутичної дитини і зовнішнього світу [2].

Одним з перспективних методів, є метод проектної діяльності. Базуючись на особистісно-орієнтованому підході до навчання й виховання, він розгортає пізнавальний інтерес, допитливість до різноманітних галузей знань, формує навички співробітництва, практичні вміння. У основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок дітей, умінь самостійно конструювати знання, умінь орієнтуватися у інформаційному просторі, розвиток критичного творчого мислення. Це – шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. У основу методу проектів покладено ідея, складова поняття «проект», його прагматична спрямованість на результат, який виникає під час вирішення тієї чи іншої практично чи теоретично значимої проблеми. Цей результат потрібно осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності. Для того результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, залучаючи знання з різних галузей, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Особливу роль в цьому відіграють дорослі (батьки, вихователі), які спонукають дитину до осмисленого виконання

25 квітня 2019 р.

дій, самостійного пошуку; розвивають вміння запитувати, міркувати, спростовувати, відстоювати свою точку зору; впливають на дитячу ініціативу, творчу та пізнавальну активність.

Метод проектів завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми. Рішення проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності, різноманітних методів, засобів, з другого, передбачає необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки. Дитяча потреба у дослідницькому пошуку обумовлена біологічно, дитина народжується дослідником. Дослідження веде дитину до спостережень, до дослідів над властивостями окремих предметів, до допитливості. І це в сукупності дає міцний фундамент для поступового орієнтування дітей у навколишньому, для побудови міцних знань і утворення в свідомості наукової картини світу.

Провідною діяльністю дошкільного і періоду є гра. Тому, створюючи умови для інтелектуального розвитку дітей, дорослі також повинні пам'ятати думку Л.Виготського про єдність інтелектуальних та емоційних (аферентних) процесів [3]. Розвиток емоційної сфери дітей, також як і інтелектуальної, найбільш ефективно проходить у грі. Ігрову діяльність можна скорегувати у вигляді корекції – ігротерапії. Ігротерапія – це терапія засобами ігрової діяльності, побудова стосунків між дорослими та дитиною за допомогою гри, в яких вона відчуває себе значимою особистістю, яку цінують і люблять. У процесі ігротерапії дитина відкривається для прояву своїх емоцій, завдяки чому звільняється від напруги, фрустрації та відчуття пригніченості [2]. Насамперед, слід зазначити, що у дітей із психофізичними особливостями розвитку спостерігаються емоційні та особистісні дефекти, які є вторинними порушеннями. У процесі ігротерапії створюються такі взаємини з дітьми, які коригують і певною мірою запобігають виникненню вторинних порушень. Під час ігротерапії навколишнє середовище і стосунки з дитиною створенні, пристосовані до її можливостей, її індивідуального рівня психічного розвитку. Це одна з «головних умов, що забезпечує позитивний терапевтичний ефект». Комп'ютерні ігри – це потужний резерв в ігротерапії. Ігри повинні бути не тільки елементом розваги, а й тренуванням ряду емоційних, психічних і моторних функцій. Вони дозволяють моделювати різні стани, як сенсорні, так і емоційні, тренують координацію, рух, включають механізм «око-рука». Ігри сприяють формуванню таких якостей, як ухвалення рішення, подолання страху перед непередбаченими обставинами.

Таким чином, виховання дітей з особливими освітніми потребами – невід'ємна складова в загальному виховному просторі, що базується на основних вимогах сьогодення щодо виховання молодого покоління з метою забезпечення соціальної адаптації дітей та їх відповідної самореалізації. Інноваційні технології дозволяють кожній дитині залишатися самою собою, не відчувати незручності, образи від порівняння з іншими учасниками групи, класу та просуватися в розвитку відповідно до своїх природних можливостей. [2]

Використання методів мнемотехніки та ейдотехніки, а саме: опорного плану-конспекту, методу «Крючків» (авторська методика Матюгіна І. Ю.), методу невербальних асоціацій (авторська методика Антошука Є.В.), методу «опорно-буквенних піктограм» та файлової системи, методу «Цицерона» (цифро-буквенний код) – дає змогу переказати матеріал з дотриманням послідовності в тексті; запам'ятати складні слова і географічні назви та цифри; розвивати креативність, образне мислення, пам'ять та уяву дітей. Мнемотехніка це свого роду схеми в основі яких лежать асоціації, що допомагають запам'ятовувати і відтворювати інформацію. Останнім часом в дошкільних установах прийомами мнемотехніки користуються дуже активно і не тільки для роботи зі звичайними дітьми, а й для корекції стану у малюків з відставанням у розвитку.

Для кожного виду порушення є спеціальні методи, що допомагають повноцінно навчатися. Але є дещо спільне, що допоможе будь-якій інклюзивній групі почуватися комфортно.

25 квітня 2019 р.

Скаффолдинг – створення умов для підвищення успішності кожної дитини. Для цього дитина має вчитися у «зоні найближчого розвитку», тобто робити те, що їй цікаво, але поки що неможливо опанувати без підтримки. Ніщо так не поліпшує мотивацію, як можливість впоратися із завданням і досягти успіху. Скаффолдинг – це процес, який дає можливість дитині (у тому числі новачку) розв'язати проблему, виконати завдання або досягти цілей, які знаходяться за межами її індивідуальних зусиль чи можливостей. Як допомогти? Фахівці знають чимало видів підтримки. Вербальна – може бути не лише прямою (заохочення), а й непрямую, не адресною. Підказки через міміку, жести, вказівки, рухи тіла – велика сила. Фізична підтримка – скажімо, можна писати, малювати чи конструювати щось з дитиною разом «рука в руці». Моделювання – демонстрація виконання завдання. Візуальний стимул – картинки, піктограми, символи, письмова мова. Маніпуляція символами – розташування об'єктів у певному порядку.

Сучасні потреби суспільства, крім цілісної системи універсальних, життєво необхідних знань і практичних умінь, вимагають від дошкільників досвіду й самостійної діяльності. Соціальний запит на самостійну, творчу, здорову, допитливу особистість виступає основоположним орієнтиром у структуруванні та змістовому наповненні сучасної дошкільної освіти і лише вміле використання та застосування на практиці інноваційних технологій у закладах дошкільної освіти матиме незаперечний результат – сформовану соціально зрілу, працелюбну, творчу особистість, здатну до свідомого суспільного вибору і збагачення інтелектуального, духовного, економічного, соціально-політичного і культурного потенціалу свого народу.

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: [зб. наук. праць] / За заг. ред. П.М. Таланчука, Г.В. Онкович. – К.: Університет «Україна», 2000. – 385 с.

2. Бондар Л. М. Використання методів арт-терапії у роботі з дітьми дошкільного віку / Л. М. Бондар // Педагогічний пошук. – 2014. – №1 (81). С. 54-5.

3. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л. С. Выготский; под ред. Т. А. Власовой // Основы дефектологии. – М.: Педагогика, 1993. – Т.5. – 368 с.

4. Ляпина Г. Игра как средство активизации учебно-воспитательного процесса. – М., 1992. – С.79-82.

ПРИЧИНИ ПРАВОПОРУШЕНЬ СЕРЕД НЕПОВНОЛІТНІХ

Рита Єфременко

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Фурдуй С. Б.

Актуальність теми зумовлена тим, що правопорушення, здійснені неповнолітніми – це дуже небезпечне соціальне явище, оскільки негативно впливає на формування особистості та становить велику суспільну небезпеку. Будь-якого виду правопорушення гальмують соціальний розвиток й економічні перетворення в країні через втрату трудових ресурсів (лише третина покараних повертаються до повноцінного суспільного життя); формування рецидивної злочинності (дві третини рецидивістів розпочинають свій злочинний шлях ще неповнолітніми); порушення суспільного спокою; потребу в значних матеріальних та ресурсних витратах

Проблема причин і умов правопорушень це одна з глобальних проблем усвіті, але вона й досі не знайшла вирішення. Одні вчені під причинами і умовами правопорушень мають на увазі якісь негативні обставини суспільного життя. При цьому одним і тим самим обставинам різні автори надають неоднакового значення. Наприклад, пияцтво

25 квітня 2019 р.

вважається або причиною правопорушень, або їх умовою, або явищем, яке його супроводжує. Інші кримінологи до причин правопорушень відносять дрібно буржуазні індивідуалістичні традиції, звички, інтереси й мотиви, де первинним елементом виступає мотивація правопорушень[1].

Мета статті полягає в теоретичному осмисленні причин правопорушення та злочинності серед молоді, а також розгляд деяких превентивних заходів щодо профілактики даного явища.

Сьогодні надто актуальною виступає проблема зростання правопорушень серед молоді. Профілактика правопорушень неповнолітніх є передусім проблемою педагогічною, бо вона пов'язана з вирішенням певного кола виховних завдань. Тому в цій справі особливе місце має зайняти рання профілактика, яка має розпочинатися вже з дитячого садка й початкових класів школи, коли закладаються основи характеру, ставлення до оточуючих, поведінки в побуті.

Правопорушення, як акт соціальної поведінки, не виникає само собою, поза людиною, без її втручання. Воно завжди має свого матеріального носія – особу, яка відзначається свідомою активністю діяча і свободою вибору варіанту поведінки. Тому зовнішні обставини не можуть стати причинами якогось, в тому числі протиправного, вчинку [2].

Над пошуком шляхів вирішення цієї проблеми працює дуже багато професіоналів різних наук, а саме: кримінології, юриспруденції, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, соціології, правознавства тощо.

За статистикою на сьогоднішній день злочинність неповнолітніх має такі результати: злочини, пов'язані з наркоманією – 2,7 %; хуліганство – 6,3 %; крадіжки – 70,4 %; злочини проти життя та здоров'я людини – 2,1 %; інші – 9,4 %. Злочинність серед молоді починає все більше набувати групового характеру[3].

Під причинами правопорушень розуміють комплекс явищ об'єктивного й суб'єктивного характеру, що здатні детермінувати протиправну поведінку суб'єктів права.

Поведінка людини залежить як від соціальних, так і від біологічних факторів. Причому, пріоритет повинен бути за соціальними факторами через те, що особа формується й діє у відповідному соціальному середовищі і її вчинки залежать не стільки від фізіологічних особливостей і стану організму, скільки від міжособистісних відносин різного рівня і суспільства в цілому.

Основна причина протиправної поведінки людини пов'язана з різноманітними протиріччями, що впливають на дестабілізацію нормального функціонування соціального середовища й індивіда. Загострення цих протиріч спричиняє зростання правопорушень. Підтвердженням цього служать інерційні рушійні тенденції в економічній, політичній та інших сферах нашого життя. Причому протиріччя, що виникають у сфері економіки, є наріжним каменем, детонатором усіх інших протиріч.

Причини правопорушень не слід ототожнювати з умовами їх скоєння. Причина правопорушень знаходиться в закономірному, необхідному зв'язку з наслідками, завжди викликає їх. Умови ж (у комплексі з іншими обставинами) лише сприяють формуванню наслідків (посилюючи чи послаблюючи дії причин), не викликаючи їх із необхідністю.

Так, у зв'язку зі змінами відносин власності в сучасній Українській державі створені такі умови і такий характер розподілу праці, оцінки і розподіл її результатів, які породжують соціальну і моральну нерівність людей, що викликає природне незадоволення однієї частини населення і намагання іншої частини населення збагатитися усіма законними, а в ряді випадків і незаконними засобами.

Цей процес супроводжується: недосконалістю нормативно-правових актів, які приймаються; нігілізмом, низькою правовою культурою; недостатньо ефективною роботою правоохоронних органів; кризою моральних цінностей; алкоголізмом і наркоманією та іншими обставинами [5].

25 квітня 2019 р.

Профілактику правопорушень можна розглядати як усунення причин правопорушень, умов та обставин, що сприяють їх скоєнню; виявлення осіб, від яких можна очікувати скоєння правопорушення, та вплив на них за допомогою переконання та примусу.

А. Й. Капська визначає соціально-правове виховання як цілеспрямовану систематичну діяльність державних органів та соціальних інститутів, яка спрямована на здобування дітьми та молоддю правових знань, перетворення їх в особисті переконання, формування на їх основі правосвідомості та правової поведінки [6].

На профілактику правопорушень неповнолітніх значний вплив має правове виховання дітей у сім'ї, яке на сьогоднішній день в Україні проводиться недостатньою мірою. Проте батьки зазначили, що більшість таких бесід мають повчально-залякуючий характер. Окрім цього, 50 % батьків не знали, що неповнолітні притягуються до кримінальної відповідальності .

Тобто, правове виховання учнів повинно включати в себе не тільки озброєння знаннями щодо адміністративної та кримінальної відповідальності, а також засвоєння учнями знань щодо своїх прав у сім'ї, школі, суспільстві. Неповнолітні також повинні набувати різних соціальних умінь, володіння якими призводить до соціальної компетентності особистості [4].

Таким чином, детальний аналіз причин правопорушень неповнолітніх дає змогу окреслити основні напрями діяльності різних соціальних інститутів, установ, громадських організацій, кожної молодої людини, що спрямовані на зниження рівня злочинності та правопорушень серед неповнолітніх, а саме:

- зниження рівня безробіття серед молоді;
- соціальна допомога малозабезпеченим та асоціальним сім'ям, спрямованість на подальший саморозвиток цих сімей;
- правове виховання дитини в сім'ї, набуття необхідних соціальних умінь;
- правове виховання дітей у школі;
- превентивні методи щодо агресивної поведінки неповнолітніх;
- запобігання переходу девіантної поведінки неповнолітніх у кримінальну;
- підвищення успішності дитини в навчанні, спілкування з однолітками;
- організація позашкільних дозвільних закладів;
- робота правоохоронних органів щодо попередження та профілактики злочинності та правопорушень, розкриття злочинів;
- реклама, спрямована на формування правової культури населення [7].

Висновок. Будь-які значні спроби вирішити проблему росту правопорушень у країні залежать від більш масштабних змін в економіці, політиці і суспільстві. Серйозне дослідження злочинності в країні повинне розглядати це явище в більш широкому контексті та у всій її складності існуючої в країні ситуації. Звертаючи увагу на загальні показники, які характеризують злочинність неповнолітніх (динаміку, питому вагу тощо), не можна не враховувати також її структурні особливості: які види злочинів переважають у загальному обсягу злочинів такої категорії, число яких злочинів за видами збільшується і яка кількість скорочується. Особливо слід вивчати особистість такого злочинця. Адже пояснити сьогодні причини і умови злочинності неповнолітніх тільки соціальною обстановкою — значить не лише знову прямувати шляхом науки, а й перешкоджати успішному її подоланню.

1. Бандурка О. М. Юридична психологія / О. М. Бандурка, С. П. Бочарова, О. В. Замлянська. – Харків : Ун-т внутрішніх справ, 2001. – 740 с.

2. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К. : «Юрінком Інтер». – 240с.

25 квітня 2019 р.

3. Кальченко Т. Л. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.08 «Кримінальне право та кримінологія; кримінально-виконавче право» / Тетяна Леонідівна Кальченко. – Національна академія внутрішніх справ України. – К., 2004. – 20с.

4. Мінченко С. Методологічні аспекти аналізу злочинності в регіоні // Право України. – 2002. – № 4. – С. 114–117.

5. Міллер А. Щотакі причини та умови? // Право України. – 2001. – № 5. 2006. – С. 89-92.

6. Рабінович М.П. Основи загальної теорії права та держави. Посібник для студентів спец. «Правознавство». – Бородянка, 2004. – 236с.

7. Фролова О.Г. Злочинність і система кримінальних покарань. – К.: АртЕк, 2001. – 180с.

ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ У СОЦІАЛЬНІЙ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Ольга Замашкіна

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Останніми роками в Україні зростає численність осіб з обмеженими можливостями. Як зазначають спеціальні джерела, – «якщо наприкінці 80-х років загальна чисельність осіб з інвалідністю становила близько 3% усього населення, то на сьогодні це вже близько 6% населення України. Так, станом на початок 2017 року загальна чисельність осіб з інвалідністю становила 2 млн. 600 тис. осіб, в тому числі понад 240 тис. осіб з інвалідністю 1-ї групи, понад 900 тис. осіб з інвалідністю 2-ї групи, понад 1,3 млн. осіб 3-ї групи. Дітей з інвалідністю практично понад 156 тисяч» [1]

Як бачимо, кількість осіб з інвалідністю неухильно зростає, у зв'язку з чим постає нагальна проблема їх соціалізації, адаптації та інтеграції у суспільство. Узагальнення літературних джерел та набутий досвід свідчать, що ефективним фактором цих процесів є активна участь їх у фізкультурно-реабілітаційних, спортивно-масових заходах, спортивних змаганнях з доступних видів спорту.

Зазначимо, що адаптація, згідно словника-довідника (від лат. – *adaptatio* – пристосування) – «процес пристосування індивіда до умов соціального середовища; розглядається як процес зустрічної дії особистості і середовища на основі узгодженості вимог і соціальних очікувань. Цей процес розкривається через усвідомлення і прийняття норм соціального середовища і активність особистості у їх засвоєнні та творчому відображенні у своїй діяльності, поведінці, в узгодженості самооцінок і домагань, претензій і можливостей з реаліями певного середовища» [5, с.11-12].

Для розуміння сутності та змістового вирішення зазначеної проблеми, вважаємо доречним представити деякі міркування щодо тлумачення поняття «соціальна адаптація».

У словнику-довіднику термін «соціальна адаптація» визначений наступним чином: «вид адаптації, що передбачає процес і результат взаємного активного пристосування людини і соціального середовища або її адаптація до змінених умов життєдіяльності шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм і стилів поведінки; інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних і змінених соціальних умов, прийняття норм і цінностей» [5, с. 420].

Необхідно зазначити, що основними шляхами успішної соціальної адаптації особи з обмеженими можливостями є «достатнє матеріальне забезпечення, відповідне працевлаштування, освіта і побут», - як зазначають Кухаренко О. і Воєвода Я., – «одним із дієвих шляхів є залучення їх до систематичних занять адаптивною фізкультурою і спортом. Це дозволить оптимізувати свої функціональні показники в залежності від

25 квітня 2019 р.

ступеня інвалідації, компенсувати недостатність комунікації, підвищити свій соціальний статус, оскільки саме рух здійснює безпосередньо той зв'язок інваліда із навколишнім світом, що лежить в основі розвитку його психічних поглядів і організму в цілому, забезпечуючи розвиток рухового апарата, зміцнюючи здоров'я, підвищуючи працездатність організму» [3].

На думку багатьох вчених (Дмитрієв В., Євсєєв С., Круцевич Т., Озоліна Е., Рубцова Н. та ін.) фізкультура і спорт є ефективним джерелом розширення життєздатності і адаптації осіб обмеженими можливостями здоров'я у суспільство.

Мета фізкультури і спорту – розвиток самодисципліни, самоповаги, духу змагання і дружби, тобто тих характерних якостей, які мають істотне значення для адаптації інваліда в суспільстві. Родюкова Л., узагальнюючи значення фізичної культури і спорту в житті інваліда, виділяє його терапевтичний, психологічний та соціальний ефекти. Терапевтичне значення полягає в тому, що систематичні заняття оздоровчою фізкультурою позитивно впливають на «відновлення сил інваліда, здатність координувати свої дії, розвиток швидкості і витривалості»; їх можна використовувати як доповнення до основних методів фізичної реабілітації.

Психологічне значення занять фізичною культурою і спортом полягає у виконанні рекреаційної функції: «кожне тренування – як перемога, м'язова боротьба за відновлення сили, як джерело радості; спорт як зразок ігрової діяльності заповнює потребу виражати життєву радість і задоволення, закладені в кожній людині» [4]. Психологічний аспект нерозривно пов'язаний з соціальним – як засобом соціальної інтеграції інвалідів в суспільство, потужну стимул-реакцію відновлення або встановлення контакту з навколишнім світом, визнання їх як рівноправних громадян.

Отже, як стверджує Т. Круцевич, «під час занять фізичними вправами за рахунок існування міжпредметних зв'язків здійснюється освоєння розумових, сенсорних, рухових дій, відбувається розумове, морально-естетичне, трудове та інші види виховання» [2]. У процесі адаптивного фізичного виховання використовуються елементи лікувальної фізичної культури з метою корекції та профілактики вторинних порушень; рекреативні заняття – для розвитку, задоволення потреби в ігровій діяльності; елементарні спортивні змагання.

Необхідно зауважити, що адаптивна фізична культура (АФК) допомагає особам з обмеженими можливостями здоров'я у розв'язанні багатьох проблем:

- дозволяє послабити несприятливі наслідки урбанізації життя: нервово-емоційні перевантаження, нераціональне живлення, добиватися підвищення працездатності населення;

- забезпечує при виході людину з повсякденних, одноманітних і утомливих умов життя перемикавання нервово-емоційної сфери на які-небудь нові об'єкти зовнішнього середовища, відвернення його негативних і утомливих дій повсякденності;

- забезпечує достатню м'язову активність і стимулює природний імунітет і несприйнятність організму до хвороботворних дій;

- сприяє вихованню відчуття колективізму, допитливості, бажання до подолання перешкод і інші ціннісні морально-вольові якості, що грають вирішальну роль в профілактиці нервово-психічних захворювань і розладів [6, с. 171].

Необхідно зазначити, що виходячи з потреб осіб з відхиленнями у стані здоров'я та інвалідів виділяють наступні види АФК:

1. Адаптивне фізичне виховання задовольняє потреби особи з відхиленнями у стані здоров'я у підготовці до побутової і професійної діяльності; у формуванні позитивного і активного відношення до здорового способу життя. Тут увага приділяється завданням корекції основного дефекту, супутніх захворювань та профілактичній роботі.

25 квітня 2019 р.

2. Адаптивний спорт задовольняє потреби особи у максимально можливій самореалізації своїх здібностей, зіставленні їх із здібностями інших людей; потреби в комунікативній діяльності і, взагалі, у соціалізації.

В процесі підготовки до змагань, як лікарсько-педагогічного процесу, відбувається реалізація фізичного, емоційно-психічного і інтелектуального потенціалу параспортсмена. Даний напрям розвивається як параолімпійський міжнародний рух.

3. Адаптивна рухова рекреація дозволяє задовольнити потреби особи з відхиленнями в стані здоров'я у відпочинку, цікавому проведенні дозвілля, отриманні задоволення і спрямована на активізацію, підтримку або відновлення фізичних сил, профілактику стомлення.

4. Адаптивна фізична реабілітація спрямована на здатність задовольнити потреби інваліда у лікуванні, відновленні у нього тимчасово втрачених функцій.

Необхідно констатувати, що багато параспортсменів проходять послідовний шлях від фізичної реабілітації в умовах стаціонару через рекреативно-оздоровчий спорт і до параолімпійських ігор.

Отже, АФК є різнобічним видом діяльності, який давно застосовується в Україні, і в даний час об'єднує в собі адаптивний спорт, адаптивну рухову рекреацію, адаптивне фізичне виховання.

Адаптивна фізична культура займає особливе місце у системі комплексної реабілітації і соціальної адаптації та подальшій інтеграції осіб з обмеженими можливостями здоров'я і дає їм реальний шанс на активну участь в житті суспільства.

1. В Україні збільшилась кількість осіб з інвалідністю [Електронний ресурс]. - Режим доступу: https://dostup.pravda.com.ua/request/kilkist_liudiei_z_invalidnistiu

2. Круцевич Т.Ю., Когут І.О. Формування понятійно-категоріального апарату в межах адаптивної фізичної культури / Т.Ю. Круцевич, І.О. Когут / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.infiz.dp.ua/joomla/media/sport-visnik-pred/2015-02/2015-02-19.pdf>

3. Кухаренко О., Воевода Я. Стан, проблеми, перспективи розвитку адаптивної фізичної культури / О. Кухаренко, Я. Воевода / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/3506/1/Kukharenko%20O..pdf>

4. Родюкова Л. В. Физическая реабилитация и социальная адаптация средствами физической культуры и спорта / Л.В. Родюкова / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://открытыйурок.рф/статьи/661910/>

5. Соціальна педагогіка: словник-довідник / За заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. – Вінниця: Планер. – 2009. – 542 с.

6. Строгова Н.А. Адаптивная физическая культура в системе комплексной реабилитации и социальной интеграции инвалидов / Н.А. Строгова // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 2. – С. 171.

ІННОВАЦІЇ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Вікторія Звєкова

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для звичайних дітей, членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах наголос робиться в першу чергу на розвитку сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх проблемах.

Інклюзивна освіта як системна інновація орієнтована на підвищення якості освіти та забезпечення успішної соціалізації дітей:

25 квітня 2019 р.

- приймає і цінує різноманітність і забезпечує доступність до освіти для всіх учнів з використанням індивідуального підходу (для всіх, в тому числі – до дитини з обмеженими можливостями здоров'я);

- забезпечує процес особистісного розвитку, поряд з навчанням і вихованням всіх (особам з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю потрібна спеціальна психолого-педагогічна та медико-соціальна допомога);

- створює психологічний комфорт всім: підтримку, а не тиск, взаємодопомога, а не конкуренцію всіх (діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують підтримки ще більше, ніж їх однолітки);

- надає психологічну безпеку: захищає дітей від загроз їх гідності і самооцінку, від психологічного насильства і розчарування (дитина з обмеженими можливостями максимально вразливий);

- максимально використовує способи зміцнення і збереження здоров'я дітей (можливості здоров'я дітей з ОВЗ обмежені і їх необхідно посилювати).

Як відомо, термін «інновація» походить від латинського *novatio*, що означає «оновлення, зміна і приставки *in*, яка перекладається з латинської як «напрям».

У дослівному перекладі «*innovatio*» – «у напрямку змін». В англійській мові «*innovation*» вживається в значенні «нововведення». Узагальнено можна сказати, що інновації - це впровадження будь-яких поліпшень в будь-яку роботу, процес, технологію, продукт, сервіс, систему, модель, що дозволяє збільшити ефективність, поліпшити якість, вирішити проблему, що вдосконалити, досягти більшого, створити щось краще і т. д.

Принципове поліпшення того чи іншого технологічного або управлінського процесу при його впровадженні є загальновизнаним критерієм інноваційності.

Новітній філософський словник конкретизує це визначення в соціальному аспекті: явища культури, яких не було на попередніх стадіях її розвитку, але які з'явилися на даній стадії і отримали в ній визнання («соціалізувати»); зафіксовані в знаковій формі та/або у діяльності шляхом зміни способів, механізмів, результатів, змісту самої цієї діяльності.

Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання і виховання, організацію спільної діяльності педагога і учня для досягнення стабільних і більш ефективних результатів образования. В теорії обґрунтовано, що інновація є не простим і лінійним феноменом, а швидше комплексним багатоетапним процесом, що включає в себе цикли як прямого, так і зворотного зв'язку. Інноваційний процес, як правило, починається зі створення і апробації нововведення, потім слідує аналіз результатів і, якщо потрібно, коригування, і лише після цього відбувається його впровадження в педагогічний процес і розповсюдження.

Існує велика кількість видів і типів інновацій. В практиці використовуються різні можливості впровадження нововведень, що ведуть до збільшення ефективності, поліпшення якості, оптимізації освітніх процесів. Дослідження еволюції інновацій дозволяє укласти, що є такі інноваційні рішення, які, проникаючи точково, ведуть до набагато більш значним позитивним ефектам у всій системі. Системні інновації - найбільш ефективні рішення в розвитку процесів, організацій, галузей, регіонів, мікро - і макро системою.

Інновації відрізняються за ступенем впливу на розвиток всієї системи, в якій вони впроваджуються. У різних теоретичних джерелах⁹ автори класифікують інновації за силою свого впливу і за масштабом впливу на всю систему, визначаючи їх схожими назвами:

- точкові (локальні) інновації;
- структурні (сферичні, просторові, архітектурні) інновації;
- фундаментальні (базові) інновації;
- кардинальні (власне системні) інновації;
- багатовимірні (різнобічні, глобальні) інновації;

25 квітня 2019 р.

- надсистемные інновації.

XXI століття – епоха системних інновацій, в тому числі, у сфері освіти. Ми володіємо узагальненим досвідом практики застосування системного підходу до інновацій. Введення та розвиток інклюзивної освіти можна справедливо віднести до числа яскравих прикладів ефективної системної інновації. Нормативно-правова вимога запровадження інклюзивної освіти в масове освітній простір поставило перед нами багато питань і завдань, відповіді на які і рішення яких вимагають системного розвитку, використання нових підходів, народження нових концепцій і парадигм.

Методологію дослідження становить аналіз та узагальнення нормативно-правових документів у сфері освіти, довідкових та навчальних видань, публіцистичних матеріалів, а також науково-дослідних робіт зарубіжних і вітчизняних вчених, авторитет і наукова репутація яких визнані

науковим співтовариством, а популярність досягнута високим рівнем досліджень в області інклюзивної освіти.

На сучасному етапі – інклюзія є провідною тенденцією у розвитку системи освіти в усьому світовому співтоваристві [3].

Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що потребує систематичності і послідовності, безперервності, комплексного підходу для її реалізації. Тому дану інновацію правомірно назвати фундаментальною, коли «інновації – в основі змін», «інновації - на основі сучасних досягнень науки і використання передового досвіду, вони становлять фундамент методології, на ідеях якої розробляються і впроваджуються інноваційні стратегії.

Інклюзія в освіті – це процес, здійснення якого передбачає, насамперед, зміну філософії освіти, і як наслідок цього – організаційні, змістовні і технічні зміни.

Рішення в області розвитку інклюзивної освіти вносять істотні оновлення в структуру освіти і змінюють освітній простір на регіональному та галузевому рівні, відбиваючись на структурі інвестицій, реструктуризації організацій, структурні пропозиції щодо розвитку інклюзивного освітнього процесу і відповідних психолого-педагогічних технологіях.

Інклюзія – інноваційний шлях розвитку освіти на всіх рівнях. Дана інновація стосується і структур управління, сфера діяльності яких поширюється на роботу з педагогами та іншими працівниками, які навчаються, батьками, здійснення зв'язку з навколишнім середовищем, контролем, аналізом, регулюванням та інформаційним забезпеченням інноваційної діяльності.

Системний підхід у розвитку інклюзивної освіти реалізується вже багато років і на рівні державної політики у сфері освіти, і на рівні регіонів [4]. В останні роки вибудована система інклюзивної освіти, яка представлена на всіх рівнях, у тому числі на рівні підготовки професійних кадрів. У багатьох педагогічних вузах реалізуються програми бакалавріату та магістратури, виконуються якісні та кількісні наукові дослідження, вже захищені кандидатські дисертації з проблем інклюзивного навчання. На рівні додаткової професійної освіти здійснюється навчання за різними програмами підвищення кваліфікації педагогічних працівників, багато вузів підтримують даний напрямок проведенням конференцій, наукових шкіл, семінарів, вебінарів та інших форм професійного взаємодії та підвищення компетентності.

Інклюзивна освіта як системна інновація стало предметом наукових дискусій в рамках наукової школи. Приємно також відзначити, що за підсумками Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2018» визнана Косович Н.М. з номінації «Вчитель інклюзивного класу», вчителя комунального неприбуткового закладу освіти Ізмайльської міської ради «Український лицей з поглибленим вивченням іноземних мов імені Т. Г. Шевченка» м. Ізмайл.

25 квітня 2019 р.

Інклюзивна освіта як багатовимірний інноваційний процес включає рішення, пов'язані з формуванням середовища, інфраструктури і силового поля, створенням цінностей і сприятливого клімату для розвитку, впровадження та реалізації інновацій. Очевидно, що вона пов'язана не тільки з матеріальною складовою системи освіти, але і з тонкими ідеологічними складовими: емоційно-ціннісними, смисловими основами нововведення.

У методології інклюзії в освіті обґрунтовано єдність трьох взаємопов'язаних аспектів, що відображають найбільш важливі напрямки поліпшення ситуації в освітніх організаціях: створення інклюзивної культури, розробка інклюзивної політики і впровадження інклюзивної практики.

Отже, реалізація інклюзивної практики стимулює українську інтелігенцію до перегляду педагогічної позиції, пошуку нових методів викладання. В інклюзивній школі вибудовується нова система цінностей, реалізуються нові освітні технології, закуповується нове обладнання. Психолого-педагогічний супровід дитини з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивній школі надає значну допомогу і підтримку його сім'ї. Розвиток інклюзивної освіти адекватно соціокультурному рівню сучасного суспільства, що проголошує громадянські свободи, рівні права, цінність людської гідності та індивідуальності.

Аналіз теоретичних джерел підтверджують, що впровадження інклюзивної освіти як системної інновації – фундаментальної, структурної, кардинальної, багатовимірної - вносить суттєві перетворення в усі елементи системи освіти і рішучим чином оптимізує, вдосконалює, активізує освітній простір на регіональному та галузевому рівні володіє достатніми ресурсами, щоб поліпшити якість і підвищити ефективність освіти молоді.

1. Про затвердження Плану заходів щодо виконання завдань і заходів Державної цільової програми на період до 2020 року плану заходів, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів (від 01.10.2012 р. №1063);

2. Наказ МОН від 23 квітня 2018 р. «Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти» (Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 11 05. 2018 р. №582/32034)

3. Наказ МОН України від 08.06.2018 № 609 Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти

4. Наказ департаменту освіти і науки ОДА №88/ОД від 22.03.2019 р. «Про організацію виконання Наказу про організацію МОН від 01.02.2019 р. №117 « Про проведення третього туру Всеукраїнського конкурсу «Учитель року – 2019»

5. Попова О.В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія:Збірник наукових праць / За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-19.

25 квітня 2019 р.

**САМОСВІДОМІСТЬ І САМООЦІНКА
ЯК СКЛАДОВА ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ**

Олена Івченко

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмайльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Звекова В.К.*

У педагогічній, психологічній літературі, як вітчизняної, так і зарубіжної самооцінці приділено велику увагу, їй відводиться провідна роль, вона характеризується як показник індивідуального рівня розвитку дітей. Однак проблема становлення самооцінки особистості у дітей із загальним недорозвиненням мови (ОНР) залишається однією з найбільш значущих і актуальних тем в інклюзивному навчанні. В даний час дошкільнята з недоліками мови складають найчисленнішу групу дітей з порушеннями розвитку. Щорічно збільшується кількість дітей з ОНР, які відносяться до категорії дітей з обмеженими можливостями здоров'я. У літературі неодноразово висловлюється думка, що мовний дефект сприяє формуванню неадекватної самооцінки: відчуття своєї малоцінності, боязкості і невпевненості в своїх можливостях. Самооцінка дошкільнят з мовними порушеннями нижча, ніж у здорових дітей.

Витоки аналізу поняття «самосвідомість» лежать в площині визначення її явищем, схожим за своєю суттю на самопізнання [2], що, з одного боку, досить односторонньо характеризує його, а, з іншого боку, зазначає основну рису самосвідомості, яка полягає в зверненні особистості до свого внутрішнього світу, спробі його аналізу.

Одне з перших докладних досліджень проблеми самосвідомості можна побачити у праці Г. В. Ф. Гегеля «Феноменологія духу» [1]. Він визначав самосвідомість як процес, при якому суб'єкт свідомості стає її об'єктом. Цією сентенцією була закладена основа розуміння самосвідомості в даний час як суб'єктивного відображення об'єктивного світу. Іншими словами, самосвідомість є рефлексію свідомості особистості, не тільки самопізнання, але формування оцінного ставлення до себе. Громадське самосвідомість може містити в собі як інтегровані індивідуальні самосвідомості, так і самосвідомості малих соціальних спільнот.

Таким чином, суспільну самосвідомість слід трактувати як звернення свідомості суспільства до аналізу самого себе (як об'єкту свідомості), відображення комплексу відносин і оцінок про себе як про єдине ціле, вивчення власних особливостей, характерних рис по відношенню до інших соціальних груп, а також формуванню думки про своє становище серед них.

Взаємозв'язок громадських свідомості та самосвідомості полягає в тому, що самосвідомість, по суті, являє собою похідну форму свідомості соціуму, відмінною рисою якої є рівність суб'єкта і об'єкта свідомості. Разом з тим, самосвідомість суспільства являє собою унікальне явище, самодостатнє за своєю суттю, яке конструє громадську зарозумілість, формує уявлення народу про свої історичні та культурні шляхи, а також про стратегію саморозвитку.

На підставі проведеного аналізу ми можемо сформулювати поняття національної самосвідомості як усвідомлення, сприйняття нацією себе як єдиного цілого, що володіє сукупністю поглядів і відносин, думок і оцінок про свою історію і перспективи свого майбутнього розвитку, а також про своє місце серед інших націй. Національна самосвідомість являє собою форму діяльності свідомості, спрямовану на конструювання національної ідентичності і самооцінки, а також на самопізнання.

Крім цього, в національній самосвідомості також, за аналогією зі свідомістю, слід виділяти рівні національної психології і ідеології. На першому рівні ми можемо спостерігати комплекс емоційних вражень, думок і переживань суспільства, що відображають уявлення:

25 квітня 2019 р.

- про свою ідентичність та відмінність від представників інших спільнот;
- про національні цінності та інтереси;
- про історію нації і перспективи розвитку [3, с.137]

У свою чергу, ідеологія, як рівень самосвідомості, являє собою сформований на базисі психології ставлення соціуму до свого сучасного стану (в соціально-політичній, економічній та культурній сферах) в порівнянні з попередніми історичними етапами, а також до положення своєї нації в навколишньому світовому співтоваристві. Великий вплив на конструювання ідеології надає діяльність державних еліт, спрямована на консолідацію народних мас.

Національна самосвідомість є основним критерієм для існування нації. Такої точки зору дотримувався, зокрема, дослідник Хосе Ортега-і-Гассет і доводив її в своїй праці «Повстання мас» [4, с. 25]. Однак такий критерій володіє суб'єктивністю за своєю суттю.

На думку, наприклад, Ю.І. Семенова остаточне оформлення нації завершилося в ході буржуазної революції у зв'язку з тим, що в цей період світової історії відбулося утвердження національної ідеї батьківщини, яке спричинило за собою закінчення формування національної самосвідомості [5, с. 43].

Таким чином наявність національної ідеї можна визнати невід'ємною частиною і характерною рисою сформованого національної самосвідомості.

Ми розглядаємо структуру національної самосвідомості як сукупність багатьох дискурсів, кожен з яких формувався на основі різноманітних, характерних для конкретного етносу культурних і історичних детермінант. На нашу думку, національний дискурс як складова частина національної самосвідомості являє собою комплекс знань конкретного суспільства про яку-небудь історичну подію або суспільно-культурне явище, в якому відображені ідеологічні, етичні та естетичні цінності, поняття і норми соціуму. В ході історичного процесу такі дискурси були схильні до впливу політичних і соціальних факторів, а в подальшому, при перетворенні етносів в націю, і конструювання з боку державних еліт.

Кожен дискурс є носієм, як і національна самосвідомість, двох рівнів: національної психології і ідеології. Національна психологія в цьому випадку представляє собою емоційну і чуттєву систему відносин до якої-небудь історичної події або історико-культурного явища, етнічні настрої, викликані їм, а також специфічність їх прояви, засновану на унікальності соціально-психологічних рис, що складають націю етносів. Ідеологія, в більшій мірі, є сукупність реакцій і відображень, які проявляє самосвідомість нації у відповідь на зовнішній (в т.ч. державний) вплив, тобто спробу стороннього конструювання або зміни уявлень соціуму про зазначене явище.

Одній нації можуть бути притаманні дискурси, що володіють різними етнічними основами. Разом з тим, дискурси зароджуються не одноразово, а поетапно, формуючись на основі знакових для соціуму історичних і культурних подій.

Таким чином, дискурси можуть мати не тільки етнічну, а й національну основу в разі, якщо їх зародження відбувається в період існування сформованої нації. Для національних дискурсів характерним є те, що вони завжди викликають яскравий емоційний відгук в соціумі.

Резюмуючи викладений матеріал, ми характеризуємо поняття національної самосвідомості в такий спосіб.

1) Національна самосвідомість є рефлексія свідомості нації, тобто сприйняття нацією себе як єдиного цілого, що володіє сукупністю поглядів і відносин, думок і оцінок про свою історію, поточної життєдіяльності і перспективи свого майбутнього розвитку, а також про своє місце серед інших націй. Національна самосвідомість являє собою форму діяльності свідомості, спрямованої на конструювання національної гордості, самооцінки, самопізнання та ін.

25 квітня 2019 р.

2) Структура національної самосвідомості являє собою два її взаємодіючих рівня: національну психологію і ідеологію. Крім того, структура самосвідомості реалізується через сукупність національних дискурсів, кожен з яких, в свою чергу, є спільністю уявлень членів нації про найбільш яскраві історичні події і суспільно-культурні явища, що відображають ідеологічні, етичні та естетичні цінності, поняття і норми соціуму. Кожен дискурс складається з тих же рівнів, що і самосвідомість в цілому.

3) Національна самосвідомість є необхідний суб'єктивний фактор визначення реальності існування нації. Національна самосвідомість найбільш яскраво проявляється у поліетнічних націй, які, незважаючи на внутрішню сукупність різноманітних культурних напрямків, формують загальне, єдине мислення, засноване на єдності національних цілей.

1. Бердяев Н.А. Судьба России. / Послесл. К. Ковалева – М.: Советский писатель, 1990. – 346 с.

2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности [Текст]. М. – Воронеж, 2005. – 165 с.

3. Дюркгейм Э.О. О разделении общественного труда / Э.О. Дюркгейм //Западно-европейская социология XIX-начала XX веков: тексты. – М.: Международный Университет Бизнеса и Управления, 1996. - С. 256-309.

4. Никонова Л.Е. Патриотическое воспитание детей старшего дошкольного возраста [Текст]. – Минск, 2001. – 127 с.

5. Семенов И.Ю. Философия истории. Общая теория исторического процесса / И.Ю. Семенов. – М.: Академический проект; Трикста, 2013. – 615 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Ольга Ігнат'єва

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

В сучасному світі проблема аутизму набуває все більшої актуальності. Діти з розладом аутистичного спектру характеризуються порушеннями адаптивної поведінки. Мабуть, найскладнішим компонентом цих порушень є мова і комунікація. Уже саме визначення «аутизм» має на увазі наявність проблем у сфері комунікації та соціалізації. Ця область навчання є найважчою для дітей з аутизмом. Для того, аби сформуванню такої важливої навички, необхідно створити умови для збільшення мотивації до спілкування.

В кінці ХХ століття в багатьох розвинутих державах світу (США, Великобританія, Швеція, Німеччина, скандинавські країни) основною тенденцією розвитку освіти дітей з особливими потребами є інтегрована (інклюзивна) освіта. Залученим до загальноосвітнього процесу дітям створюють спеціальні додаткові умови, надають допомогу і підтримку, що полегшують їм навчання.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей і їх здатності до навчання, що ведеться в той спосіб, який найбільше підходить цій дитині. Це гнучка система, що враховує потреби всіх дітей, не тільки з проблемами розвитку, але і різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи. Система навчання підлаштовується під дитину, а не дитина під систему. Переваги отримують усі діти, а не якісь особливі групи, часто використовуються нові підходи до навчання, діти з особливостями можуть перебувати в групі повний час або частково, навчаючись із підтримкою і за індивідуальним навчальним планом. У процес навчання включається варіативність освітніх програм і вибір темпу й обсягу навчання для дітей, які мають різні можливості засвоєння матеріалу [1, с. 15].

25 квітня 2019 р.

На сьогодні в Україні наявна недостатність діагностичних та навчальних методик, що б дозволяли оцінити рівень сформованості комунікативних навичок та побудувати систему їх формування в дітей з розладами аутистичного спектру. Проблема формування комунікативних навичок у дітей із РАС в умовах інклюзивного навчання залишається однією з актуальних у теорії та практиці спеціальної педагогіки, оскільки мова, будучи засобом спілкування і знаряддям мислення, виникає і розвивається в процесі спілкування. У зв'язку з цим виникає необхідність у доборі методів педагогічної корекції, спрямованих на формування комунікативних навичок у дітей з аутизмом, а також – у визначенні напрямів педагогічної корекції, що сприяють ефективному формуванню комунікативних навичок.

Основним недоліком при аутизмі є порушення спілкування дитини з навколишнім світом. Тому формування комунікативних навичок виступає одним із провідних напрямів психолого-педагогічної корекції розладів аутистичного спектру. Результати аналізу літератури з проблеми формування комунікативних навичок засвідчують, що існують різні підходи до проблеми розвитку комунікації в дітей з аутизмом. Як правило, аутистичні діти починають говорити набагато пізніше своїх однолітків. При появі перших слів і фраз з'ясовується, що більшість з них не в змозі використати свої мовленнєві навички з метою комунікації. Часто вимовлені перші слова нетипові, замість очікуваних «мама» чи «тато» дитина раптом вимовляє «телевізор» або «піді».

Аутизм займає особливу позицію серед дитячих патологій у зв'язку з важкістю, тривалістю та впливом на всю родину. На думку багатьох науковців (К. Гілберт, Т. Пітгерс, К.С. Лебединська, С.О. Морозов, О.С. Нікольська, G. Mesibov, E. Shopler Н. Tager-Flusberg, L. Wing), одним із найголовніших недоліків є порушення комунікативних навичок.

Варто зазначити, що розвитку комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектру сприяє інклюзивне навчання. В умовах інклюзивного навчання кожна особливу дитину приймають і вважають важливим членом колективу, що формує в ній упевненість у собі, а в інших дітях виховує чуйність і розуміння. Учня зі спеціальними потребами підтримують однолітки й інші члени шкільної спільноти для задоволення його особливих освітніх потреб. Ці школи діють, виходячи з переконання, що різниця між людьми – це нормальне явище, і що процес навчання повинен бути пристосований до потреб дитини, а не дитина повинна підлаштовуватися під навколишні умови [5, с. 31].

Основним психологічним «бар'єром» є страх перед невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки і упередження, професійна невпевненість вчителя, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання не тільки перед психологічним співтовариством освіти, а й перед методичними службами, а головне, перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи.

Питання змісту освіти, який би підходив для всіх учнів в умовах інклюзивного середовища, мають центральне значення для успішного втілення інклюзивної моделі. Тому дана проблематика виступає об'єктом дослідження багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема можна виділити праці таких вчених, як М. Винзер[1], О.А. Дмитрієв [2], О.С. Козак [3], С.В. Альохін[5] та інших.

Метою роботи є аналіз особливостей формування комунікативних навичок у дітей із РАС в умовах інклюзивного навчання.

Прояви мовленнєвих порушень при аутизмі різноманітні за характером і динамікою та в більшості випадків відображають специфіку аутизму – несформованість комунікативної поведінки. Незалежно від строку появи мовлення і рівня його розвитку, дитина з аутизмом не використовує мовлення як засіб спілкування. Відповідно до положень ЮНЕСКО (1995 р.) передбачають такі стани розвитку дитини з особливими освітніми потребами:

25 квітня 2019 р.

- 1) емоційні й поведінкові розлади;
- 2) розлади мови;
- 3) труднощі в навчанні;
- 4) затримка / обмеження можливостей розумового / інтелектуального розвитку / серйозні труднощі в навчанні;
- 5) фізичні / нейромоторні порушення;
- 6) порушення зору;
- 7) порушення слуху [1, с. 19].

В основі адаптації дитини до вимог соціуму і мікроколективу освітнього закладу лежить комунікація та її базові складові – комунікативні здібності. Практично всі дослідники феномену РАС (Є.Р. Баєнська, М.М. Ліблінг, О.С. Нікольська, М.Аarons, T. Gittersta ін.) [6, с. 13] підкреслюють, що одним із головних порушень, що перешкоджає успішному розвитку, адаптації та соціалізації дитини з даним типом дизонтогенезу є недостатній розвиток, а за деякими даними (Є.С. Іванов, Y.Dijkxhoornта ін.) [7, с. 35] – відсутність потреби і здатності до спілкування, що проявляються у вигляді ухилення від контакту, відставанні або відсутності розмовної мови, нездатності зав'язати або підтримати розмову, відсутність діалогових форм взаємодії, нерозуміння своїх і чужих переживань, дисгармонійність когнітивного розвитку та інші специфічні особливості.

З метою формування навичок мовленнєвої комунікації в дітей із аутизмом в умовах інклюзивного навчання в спеціальній педагогіці і психології розроблено три основні підходи: психоаналітичний, біхевіористський і психолінгвістичний.

Прихильники психоаналітичного підходу розглядали мову аутичних дітей як засіб вираження конфліктів, які, на думку психоаналітиків, були причиною їхніх аутистичних симптомів. Так, С.В. Альохіна розглядає аутизм, в цілому, і відсутність реакції на соціальні подразники, зокрема, як захисний механізм у відповідь на те, що сприймається як екстремальна небезпека [5, с. 18]. На думку О.С. Козак, аутичні діти, що відчувають небезпеку при спробах інших людей встановити міжособистісний контакт, у той же час, висловлюють потребу в контакті у вигляді ехолалії [3, с. 13].

Отже, психоаналітичні підходи не розглядали мову як мету терапії. Аналіз мови аутичних дітей був важливий для визначення характеру їхніх внутрішніх конфліктів. У той же час, метою терапії було вирішення цих внутрішніх конфліктів, пов'язаних із самосвідомістю. Вважалося, що в міру формування знань і уявлень про себе, мова дитини спонтанно змінюється і стає більш адекватною.

Засновники біхевіористського підходу зробили перші спроби для розвитку мови аутичних дітей, використовуючи оперантну тренувальну техніку в умовах інклюзивного навчання. Програми даного напрямку починалися, в основному, з навчання дитини сидіти на стільці протягом певного проміжку часу, встановлювати зоровий контакт за інструкцією, та імітувати рухи дорослого. Згодом дитину навчали імітації окремих звуків, слів і розуміння значення слів: дитина повинна була обрати відповідний об'єкт або картинку у відповідь на вербальну інструкцію педагога [6, с. 114-115].

Після цього дитину вчили називати об'єкти або картинки, або їх ознаки у відповідь на вербальний стимул (наприклад, «Що це?» Або «Де кубик?»). Дитину, яка оволоділа цими навичками, вчили відповідати на питання у вигляді простих фраз (наприклад, «Де м'яч» чи «Кубик в коробці»). У програмах біхевіористського напрямку в умовах інклюзивного навчання детально розроблялися умови, наочні приклади, підказки, що використовуються, велике значення приділялося підкріпленню правильних відповідей. Найбільш ранні з цих програм дозволяли формувати в дітей мовленнєві навички в контексті структурованих терапевтичних занять. При цьому питання про застосування засвоєних комунікативних навичок у повсякденному житті не розглядали [6, с. 86].

В результаті такої роботи діти не були здатні до спонтанного перенесення і використання засвоєних навичок у природних умовах з метою передачі інформації. У

25 квітня 2019 р.

зв'язку з цим, автори програм почали приділяти особливу увагу «функціональності» мовленнєвих навичок і можливості їх використання в повсякденному житті. Для подолання труднощів перенесення (генералізації) прихильники біхевіористського підходу запропонували використовувати при відпрацюванні кожного комунікативного досвіду безліч різноманітних ситуацій і залучати до процесу навчання максимальну кількість людей.

Значну популярність за кордоном в умовах інклюзивного навчання отримав психолінгвістичний підхід. Прихильники даного підходу приділяють велику увагу вивченню онтогенетичного розвитку дітей у нормі, застосовуючи ці знання при навчанні дітей з аутистичними розладами. Вони порівнюють послідовність набуття комунікативних навичок у нормі і при аутизмі, розглядають співвідношення і взаємозв'язок між рівнями мовленнєвого, когнітивного і соціального розвитку дитини з аутизмом [7, с. 38].

Найбільш ранні дослідження в цій галузі були присвячені синтаксичній структурі мови аутистичних дітей. Потім зріс інтерес до вивчення семантичних аспектів, тобто значення мовних одиниць комунікації. Найбільш пізні дослідження були присвячені прагматичним аспектам мови. Розглядалися питання про здатність дітей-аутистів використовувати мову відповідно до її значень у різних соціальних контекстах. Психолінгвістичні підходи дуже вплинули на зміст навчальних програм. Перші програми для навчання дітей з аутистическими розладами в умовах інклюзивного навчання, засновані на психолінгвістичному підході, були розроблені R. McClelland, D.Eure [1, с. 16].

В умовах інклюзивного навчання використовували ігри та вправи на розвиток комунікативних навичок із одночасним задіянням загальної моторики, оскільки рухові вправи з мовним супроводом виховують у дітей уміння вслухатися в мову і формують наслідувальну діяльність. Наприклад:

1. Ніжками затупотіли,
Рушили по підлозі.
Нахилилися, сіли,
Потім встати зуміли.
(Відповідні рухи)
2. Ми - листочки осінні,
(Руки вгору, захитатися вліво-вправо)
На гілочках посиділи,
(Присісти, змахуючи руками)
Дмухнув вітерець –
(Різко встати, розвести руки в сторони)
І ми полетіли
(Помахи руками)
І на землю сіли.
(Повільно присісти)
3. Тік - так, тік- так,
(По два нахили голови вліво-вправо)
Я вмю робити так:
(Два нахили тулуба вліво і вправо)
Вліво - тік, а вправо - так,
(Ті ж самі рухи)
Тік- так, тік- так.
(По два нахили голови вліво і вправо) [3, с. 44].

Окрім того, доцільно використовувати й комунікативні ігри:

- 1) тактильні ігри, коли діти торкаються, зачіпають один одного, тримаються за руки («Ласкавий ланцюжок», «Тісто»);

25 квітня 2019 р.

2) ігри-пластичні діалоги у парах, спрямовані на розвиток невербального спілкування («Дзеркало», «Роби як я»);

3) ритмо-інтонаційні ігри з іменами – тренінги, які спонукають реагувати на власне ім'я, що є вкрай важливим для дітей з РАС;

4) дають дитині можливість уявити себе в різноманітних ролях («Равлик», «Командир»);

5) ігри-пластичні імпровізації, що розвивають уяву та емоційно виразні рухи (за мотивами казок «Рукавичка», «Колобок», «Ріпка»).

Отже, формування в дітей з аутизмом комунікаційних дій відбувається тільки під впливом цілеспрямованого корекційного навчання, потребує опори на індивідуальні схильності дитини до певної діяльності (рухової, музичної, образотворчої, мовленнєвої) і керівництва з боку дорослого. Саме на цих положеннях базується система інклюзивного навчання.

Здатність до комунікації й встановлення соціальних зв'язків у дітей з аутизмом порушується в різному ступені, залежно від тяжкості самого аутизму та мікросоціального контексту, в якому вони знаходяться. Більшість аутичних дітей на активну комунікативну ініціативу дорослого, особливо незнайомого, реагують униканням, ховаються, відвертаються або замуржують очі, закривають обличчя або вуха долонями – запускається звична для кожної дитини протестна реакція аж до сильного збудження або істерики. Проте така дитина здатна доволі уважно спостерігати за тим, що відбувається навколо неї, оскільки це дає їй відчуття контролю.

У багатьох дітей з аутизмом спостерігаються труднощі при спілкуванні, адже порушено розуміння мови, тобто страждають експресивна і рецептивна комунікації. Порушення мови відображає основну специфіку аутизму, а саме несформованість комунікативної поведінки. Тому в дітей з аутизмом, перш за все, порушений розвиток комунікативної функції мови і комунікативної поведінки в цілому.

Таким чином, можна сказати, що в дитини з аутизмом дезорганізована сама система пристосування до світу, включаючи організацію адаптивної поведінки, процеси саморегуляції, що проявляється у необхідності підтримки стереотипних умов життя, страхах, агресії, особливих потягах і пристрастях, нездатності компенсувати недолік мовлення іншими формами спілкування, порушення ігрової діяльності та навичок наслідування й імітації.

З метою формування навичок мовленнєвої комунікації в дітей з аутизмом впроваджено систему інклюзивної освіти. Загалом, інклюзія надає особливій дитині можливість реалізувати свої права, адже спілкування з однолітками є важливим фактором соціальної інтеграції. Інклюзивна освіта дозволяє зробити навчання більш доступним з урахуванням індивідуальних потреб дітей, а також дає можливість застосувати гнучкі освітні технології, що дозволяють повною мірою реалізувати здібності як обдарованих дітей, так і дітей з порушеннями розвитку, виключаючи їх випадіння із соціальних, економічних, політичних процесів, забезпечуючи можливість вносити в життя суспільства свій внесок.

Отже, впровадження інклюзивної освіти забезпечує розкриття кожної дитини через врахування її потребі підтримку, що такі необхідні кожному учневі і вчителям для досягнення успіху.

12. Винзер М. Эраинклюзии: фрагмент главы из книги М. Винзер «От интеграции к инклюзии» / М. Винзер // Дефектология. – 2010. – № 6. – С. 11-20.

13. Дмитриев А. А. О некоторых проблемах интегрированного обучения детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев. // Дефектология. – 2005. – №4. – С.4-8.

14. Методичні рекомендації по роботі з дітьми з обмеженими можливостями в умовах дошкільної освітньої організації / Укладач: О. С. Козак – Одеса, 2015. – 165 с.

25 квітня 2019 р.

15. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

16. Створення спеціальних умов для дітей з розладами аутистичного спектра в загальноосвітніх установах: Методичний збірник / Відп. ред. С.В. Альохіна. – М.: МГППУ, 2012. – 56 с.

17. Aarons M., Gittens T. The hand book of autism. – L&NY, 1994. – 670 p.

18. Yvette Dijkhoorn. Czym jest autyzm? // Dziecko autystyczne. – Krajowe Towarzystwo Autyzmu. – Warszawa, 2001. – Т.9, № 1. – S. 33-38.

КОЛОРИТ ОМУЗИЧЕННЯ ТВОРІВ УКРАЇНСЬКИЙ ПОЕТІВ

Вікторія Катриченко

студентка IV курсу педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Бухнісва О. А.

Колорит омузичення творів українських поетів має великий спектр дослідження. В поданій роботі ми представимо композиції на вірші В. Симоненка («Задивляюсь у твої зніці» та «Старість»), В. Стуса («Не любити тебе – не можна» й «Вимріяна і близька донині...»), Т. Кібкало («Свіплиця», «Шевченкова мова», «Купальна примовка», «Про лялю», «У садочку» та «Люби і знай...»), намагаючись передати засобами музичного ефекту ідейно-змістові акценти, донести до реципієнта через ресурси музичного мистецтва образну систему поезії означеного кола авторів.

Із поетичного доробку В. Симоненка нашу увагу привернули два вірші. Один із них – своєю закоріненістю в громадянську снагу поета, щирістю його зізнань, другий – гуманістичними акцентами. Музикальна версія глибоко патріотичного вірша «Задивляюсь у твої зніці» підсилює його ідейно-естетичне звучання. До цього тексту неодноразово зверталися музиканти різних континентів і різних поколінь (наприклад, емігрантка Маруся Юрків (Англія) та група «Конвалія»; оригінальне інструментування тексту вірша для бандури створено Петром Деряжним – кошовим отаманом Українського вільного козацтва Австралії; існує кілька версій під різними назвами невідомих авторів) [1, с. 154].

Ми прагнули передати власне відчуття тексту вірша в особистій версії «Україна». Наша музикальна композиція становить собою пісню, яка має чіткий поділ на куплет і приспів. Куплет та приспів написано в одному музичному розмірі, проте вони мають деякі відмінності у відтворенні, відтак і у звучанні. Куплет складається з двох умовних частин. У першій частині мелодія звучить лірично й без повторів. У другій частині повтори формують відчутні наголоси, що створюють відповідний настрій. Цей настрій обумовлений наростанням емоцій ліричного героя, градацією його переживань щодо долі Батьківщини. В приспіві використано синкопований ритм та численні наголоси з метою передачі кульмінації ліричного сюжету.

У композиції «Старість» застосовано принцип народного наспіву, що асоціюється з розповідним стилем. Мелодія має значну кількість стрибків, повторів, рухається знизу вгору і зверху вниз до логічного кінця. У пісні йдеться про тяжке життя похилої людини, її непрості відносини з близьким оточенням. Незважаючи на всі негаразди, ліричний герой приймає рішення, попри життєві колізії, усе ж залишитись із родиною на батьківській землі. Всі куплети рівноправні, крім четвертого. В ньому почуття й переживання героя твору набувають свого апогею, тому й музична окраса змінюється. Саме цей куплет є кульмінацією представленої композиції.

Духовна енергетика Стусової поезії привернула увагу багатьох музикантів твердістю вислову й силою звучання. З огляду на біографічні чинники, першочергово

25 квітня 2019 р.

об'єктом музикалізації стали громадянські (почасти філософські) вірші. В тональностях високого пафосу автори музичних інтерпретацій передають образ стоїчно витривалої людини в умовах «життєсмерті» і «смертеіснування» (слова поета). В цьому контексті вирізняється музична композиція сучасної талановитої авторки багатьох неординарних хітів Марії Бурмаки. Вона майстерно музикувала нетлінний текст «Верни до мене, пам'яте моя», що своїм звучанням нагадує реквієм [3, с. 264].

Потужними акордами, що стверджують незламність В. Стуса, зазвучали його одкровення в музичній обробці вірша «У цьому полі, синьому, як льон» (музика Сергія Василюка). Неодноразово зверталися музиканти до вірша «Як добре те, що смерті не боюсь я...», в якому значною мірою заявлено кредо поета, людини й громадянина. В музичному супроводі увиразнюється образ незламної особистості, котра всупереч обставинам зберігає гідність і реалізує поетичний талант. Лауреат премії імені В. Стуса Сергій Мороз створив оркестровий варіант пісень на вірші поета «Ярій, душе...» [3, с. 375].

Любовна лірика В. Стуса у плані її омузичнення, що стала основою наших музичних версій, дотепер була поза увагою музикантів. Якщо аналізувати формальні аспекти вірша «Не любити тебе – не можна», то він має перехресний вид римування. І саме цей вид з відносно постійним ритмом добре накладається на музику. Загальний настрій поетичного твору сумний, відповідно й музика буде мати мінорний характер. У деяких місцях тексту відчувається порив душі, що його передаємо мажорною тональністю, після чого повертаємось у мінор. Настрій вірша в цілому статичний, проте кульмінаційні моменти змінюють характер звучання пісні.

Аналізуючи композицію «Не любити тебе – не можна», бачимо, що в пісні використано дві паралельні тональності (фа-мажор-ре-мінор); мінорна тональність вважається основною, а мажор допоміжною. В пісні є куплети, написані в мінорі та мажорні приспиви. Пісня складається з трьох куплетів та трьох рівних за літературним текстом приспівів. Четвертий куплет виступає репризою першого куплету й завершує пісню. Можна сказати, що кожен куплет і приспів мають одну й ту ж мелодію, але текст різний. Якщо вслухатись уважно, то куплетна мелодія подібна до хвилі, що робить її ніжною та разом із простим гармонійним ланцюжком легкою для сприймання. Мажорні приспиви за рахунок повторів нот мають акцентний характер, який передає кульмінаційні почуття поета. Композиція написана в трьохдольному розмірі й за мелодійними ходами нагадує вальсове кружляння.

Наступна наша робота – музикалізація вірша В. Стуса «Вимріяна і близька донині...». На відміну від першої, її написано в більш сучасному жанрі, що надає мелодії легкості у сприйманні. В пісні немає чіткого поділу на куплети й приспів, тому усі основні частини плавно перетікають одна в одну, завершуючись мелодією початку з логічним кінцем. Мелодія пісні має багато повторень, а синкопований ритм надає їй виразно індивідуального звучання.

Наші музикальні композиції на вірші Т. Кібкало також мають своєрідне забарвлення. Пісню «Свіглиця» написано в сучасному стилі з використанням джазових гармоній. «Купальна примовка», легка для сприймання, має повторювальну мелодію з деякими змінами, що створює враження постійного руху образу до завершального кінця. Пісня «Шевченкова мова» звучить як наспів, що передається через невеликий обсяг вірша. Попри це, вона залишається образним ті виразним музичним твором. Своєрідна складова мелодії надає цьому наспіву відчуття безкінечності. В піснях «Про лялю» та «У садочку» використано доволі просту мелодію для того, щоб маленькі діти могли її виконувати самостійно, оскільки їх адресовано дітям дошкільного та молодшого шкільного віку. Композиція «Люби і знай...» першочергово розраховувалась також для дітей цієї вікової категорії. В кінцевому ж результаті ускладнений синкопований ритм, доволі швидкий

25 квітня 2019 р.

темпом зробили її складною для виконання дітьми. За характером звучання ця композиція стала енергійним наспівом, який закликає слухачів любити рідний край [2, с. 11, 14, 26].

Музичні образи відіграють вагомую роль у розкритті ідейного задуму поета, стають потенційним засобом увиразнення внутрішнього світу ліричного героя та передачі його почуттів. Взаємопроникнення образної системи та художніх засобів літератури й музики зумовлює подвійну оптику відтворення, що оприявнює діалогічний потенціал художнього тексту.

Ліричні твори, в яких яскраво проявляються музичні ефекти (ритмомелодика, фонічне інструментування тексту, строфічна специфіка, наявність рефренів тощо), часто стають об'єктом музикалізації. Залежно від особливостей мистецької манери автора, шляхи омузичення твору в кожному випадку індивідуальні. Інтерпретовані в роботі поезії В. Симоненка, В. Стуса, Т. Кібкало – тому свідчення.

Пропускаючи крізь призму музики інтимні вірші В. Стуса, акцентуємо їх мінорні інтонації, зумовлені драматичними колізіями біографії. Рідкісна здатність лірики поета навіювати гострі почуття й викликати глибокі емоції забезпечили елегантні тональності музичного супроводу.

Драматичний тембр патріотичних рядків і філософських рефлексій В. Симоненка в музичній інтерпретації найчастіше передається з допомогою синкопованого ритму та акцентованих фраз (ідейно насажених слів).

Багатими ресурсами щодо музикалізації тексту наділена життєрадісна, наповнена образами рідного краю лірика Т. Кібкало. Її вігальстична природа стимулювала мажорні акорди, бадьорий настрій, оптимістичне звучання.

Творчість усіх трьох авторів поєднує глибокий ліризм поетичного вислову, що формує мелодіку авторського тексту. В особистій практиці музикалізації ми намагалися передати засобами музичного ефекту ідейно-змістові акценти аналізованих творів, донести до реципієнта через ресурси музичного мистецтва образну систему лірики означеного кола авторів. Тому дана тема розкривається доволі чітко та різносторонньо показуючи деяку частину можливого колориту омузичення віршів українських поетів.

1. Вислоух С. Література й візуальний образ : Простір структурної спільності мистецтв / Северина Вислоух // Теорія літератури в Польщі : [антологія текстів] – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. – С. 309-321.

2. Кібкало Т. О. Весна на Дунаї : Збірка пісень на вірші Таміли Кібкало / Творчий проект О. М. Затинченка. – Ізмаїл : РВВ-СМИЛ, 2017. – 36 с.

3. Рисак О. О. «Найперше – музика у слові» : Проблеми синтезу мистецтв в українській літературі кінця ХІХ – початку ХХ століття / О. О. Рисак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 402 с.

4. Свиридов Г. В. Музыка как судьба / Сост., авт. предисл. и коммент. А. С. Белоненко. – М. : Молодая гвардия, 2002. – 798 с.

5. Фока М. В. Синтез мистецтв у поетичній творчості Павла Тичини : [монографія] / М. В. Фока. – Кіровоград : МПП «Антураж А», 2012. – 340 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ : КОНТЕКСТ ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

Іванна Кірик

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Іванова Д. Г.

На сучасному етапі розвитку суспільства в Україні, відбуваються кардинальні зміни в освітній галузі. Головною тенденцією розвитку освіти є впровадження інклюзивного навчання задля створення толерантного, високоморального суспільства з рівними правами для всіх його членів.

25 квітня 2019 р.

Дітям з особливими потребами необхідна турбота, рівні можливості в навчанні та відпочинку, стабільна соціалізація у суспільстві та доброзичливе ставлення. Діти ж здорові вчаться поважного ставлення, допомоги ближньому, вчаться сприймати розумові та фізичні вади такими що вимагають людянішого ставлення та розуміння.

Упродовж довгого часу діти з особливими потребами навчались в окремих класах, спеціальних навчальних закладах, інтернатах. Вони отримували трудові навички, які допомагали їм влаштуватись простими працівниками, столярами, швачками. Отримувати заробітну платню, знаходити своє місце в житті. Нажаль суспільство звикло думати, що діти з особливими потребами отримують «спеціальне» навчання і знаходяться поза ним. Інклюзивна освіта має на меті знищення бар'єру між дітьми з особливими потребами та здоровими дітьми та іншим членами суспільства. Важливо допомогти дітям з особливими потребами успішно соціалізуватися, здобути гідну освіту.

Інклюзивне навчання – це «комплексний процес задля забезпечення рівного, загального доступу до якісного рівня освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, беручи до уваги індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [1]. Отже, інклюзивна освіта – це загальний навчальний процес дітей з особливими потребами та дітей без них в одних класах та за одних і тих самих умов.

Окрім позитивних моментів впровадження інклюзивного навчання є і негативні моменти, перешкоди які заважають освітньому процесу та новим реформам працювати в повну силу. До них належать:

По-перше. Без причинне зневажливе ставлення до спеціальних класів, шкіл, дитячих садків в яких впроваджене інклюзивне навчання. В яких діти з особливими потребами повноцінно отримують знання. Хоча ці заклади вже давно не спеціалізовані інтернати, але до сих пір існує такий стереотип.

По-друге. В наш час батькам дітей з особливими потребами важко раціонально оцінити ситуацію в цілому, вони подекуди продовжують не визнавати реального захворювання своєї дитини. Таким чином створюють перешкоди для навчання малюка, ставлять під сумнів рішення (ПМПК) Психолого-медико-педагогічної комісії щодо здатності їх дитини навчатися в освітніх закладах.

По-третє. Помилкове бачення в своїх дітях тільки позитивні моменти. Наприклад діти аутисти – особливі діти з незвичайними можливостями, здібностями; діти з синдромом Дауна – сонячні, діти-яголи тощо. Зрозуміло чому батьки та оточення намагається бачити в таких дітях тільки позитивні моменти, але така містифікація приносить мало користі, а іноді заважає реально оцінити ситуацію, заважає таким дітям отримати своєчасну допомогу.

По-четверте. Відсутність потрібної, сучасної матеріально-технічної бази, наукових посібників, наукового матеріалу. В інклюзивному класі має бути асистент вчителя, який допомагає проводити заняття та наглядає за дитиною з особливими потребами, а кількість дітей повинна не перевищувати 10-15 [2].

Вирішення цих проблем можливе, за допомогою осмислення та аналізу теоретико-методологічних основ світової педагогічної практики. Це має допомогти коригувати освітній процес, та подолати наявні труднощі, а також запобігти їхній появі.

На державному рівні розвивається соціальна інклюзія, за своєю суттю процес запровадження соціальних, політичних та економічних змін, спрямований на розвиток соціальної рівності [3, с.7]. На теренах сучасної освітньої політики проблемами інклюзивної освіти активно опікується Фонд Порошенко, який з 2016 року розпочав реалізовувати низку важливих регіональних проектів забезпечення інклюзивного навчання в окремих регіонах країни. Вже у 2017 році був підписаний Закон «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до

25 квітня 2019 р.

освітніх послуг» [4], у змісті якого закріплено право на освіту осіб з особливими потребами, їм надається право на навчання в усіх навчальних закладах, в тому числі на безкоштовне навчання в державних, комунальних учбових закладах незалежно від «встановленої інвалідності», можливість дистанційного та індивідуального навчання, створення інклюзивних та спеціальних класів чи груп в загальноосвітніх навчальних закладах У вказаному Законі визначено поняття «особа з особливими освітніми можливостями», «інклюзивне навчання», він надає можливість людям с особливими освітніми потребами отримати психолого-педагогічну та корекційно-розвиваючу допомогу спеціального підготовлених спеціалістів.

Базовим нормативним документом для забезпечення інклюзивного навчання є концепція «Нової Української школи», яку затвердила Національна Рада Реформування в квітні позаминулого року. За словами автора цієї концепції, міністра освіти Лілії Гриневич, концепція має ввести зміни в сучасну освіту до 2029 року.

Впровадження інклюзивної освіти в Україні підтримують освітні, благодійні фонди, такі як фонд «Крок за кроком» разом з Міністерством освіти України, Канадське агентство міжнародного розвитку (CIDA), Міжнародний фонд «Відродження», Фонд Чарльза Стюарта Мотта.

За приблизними оцінками засновників проекту «Нова українська школа», кількість охоплених інклюзивною освітою дітей збільшилась в два рази. Це дає нам можливість надіятись на вихід на рівні загальноєвропейських показників в інклюзивному навчанні дітей з особливими потребами. Не дивлячись на негативний досвід деяких спеціальних загальнонавчальних закладів та стереотипне мислення, інклюзивний напрям поширюється в цілому ряді дитячих садків, шкіл та інших закладів освіти України.

Також стало відомо, що в сфері соціальної інклюзії, ведеться активна робота між державою та роботодавцями, які готові співпрацювати з людьми з особливими потребами.

Задля включення дитини з особливими потребами в освітній процес інклюзивного класу чи групи потрібно використовувати нові технології, інноваційні педагогічні прийоми. Включення дитини з особливими потребами в навчальний процес передбачає допомогу спеціаліста, психолога, асистента вчителя, медичної сестри.

Інноваційна діяльність в інклюзивному класі націлена на вирішення таких проблем як: створення умов для навчання, отримання повноцінних знань, без яких-небудь обмежень; створення необхідної атмосфери, де буде проходити адаптація дитини з особливими освітніми потребами; забезпечення індивідуального навчального супроводу дитини з особливими освітніми проблемами; створення умов для отримання освіти в різних варіативних умовах.

Включення дітей з особливими потребами в масові освітні установи передбачає спеціалізовану корекційну допомогу і психологічну підтримку, завданнями яких є контроль за розвитком дитини, успішність навчання, надання допомоги у вирішенні проблем адаптації в середовищі здорових однолітків.

Впровадження інноваційних технологій в професійну підготовку майбутнього фахівця є необхідним елементом формування основ професіоналізму. Інноваційні технології в професійній освіті сприяють підвищенню якості навчання. Інновації в діяльності системи професійної освіти - це сукупність нових знань, підходів і технологій для отримання результату у вигляді послуг освіти.

У професійній діяльності застосовуються найрізноманітніші педагогічні інновації. Однією з таких інновацій є інформаційно-комунікаційні технології. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній процес заснований на дистанційних технологіях навчання. Використання цифрових освітніх ресурсів у роботі з дітьми-інвалідами та особами з обмеженими можливостями здоров'я є необхідною умовою роботи на заняттях і в дистанційному режимі.

25 квітня 2019 р.

Отже, головною метою інноваційних технологій освіти є підготовка людини до життя в постійно мінливому світі. Сутність такого навчання полягає в орієнтації навчального процесу на розвиток потенційних можливостей людини, у тому числі такої, що має особливі освітні потреби.

1. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Наказ МОН від 01.10.2010 № 912 [Електронний ресурс]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS13929.html

2. Н. Ашиток. Проблеми інклюзивної освіти в Україні [Електронний ресурс]. URL: <https://docviewer.yandex.ua/view/0/>

3. Стандарти громадсько активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.

4. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» [Електронний ресурс]. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T182541.html

РОЛЬ ЕМОЦІЙНОЇ СКЛАДОВОЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ У СТАНОВЛЕННІ ЇЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ КУЛЬТУРИ

Антоніна Кічук

кандидат психологічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Сучасний цивілізований світ сприйняв ідеї інклюзії не просто конструктивні з огляду на пріоритетність загальнолюдських цінностей, а й в контексті пошуків ресурсів, задіяність яких у демократичному суспільстві забезпечує імператив того, що людина постає як «міра усіх речей». Отож, на теперішній час актуалізується потреба у становленні інклюзивної культури особистості; це набуває виключного значення дотно студентської молоді, адже ж йдеться про сенситивний віковий період особистісно-професійного зростання. До того ж, за слушною увагою деяких дослідників (зокрема, М. С. Савицького, Р. Т. Сімко), студентство може бути «із повним правом називатися соціальним нервом суспільства».

Аналіз наукового доробку і вітчизняних (Дятленко Н., Кавун Н., Колупаєва А., Софій Н. та ін.) і зарубіжних (Айшервуд М., Бараль Е., Вос Д., Драйден Г. та ін.) дослідників, які безпосередньо або опосередковано торкаються проблематики інклюзивної освіти, дозволяє стверджувати про те, що вже склались підвалини щодо створення теорії інклюзивної культури особистості.

Принадібно маємо зазначити, що культурологічний підхід вимагає розуміння різноманітних аспектів сутності людини (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість, поведінка, діяльність) у ракурсі суб'єкта культури.

Отож окремі аспекти є гранями інклюзивної культури особистості як «цілісної культурної людини», де ядром виступає базова ідея інклюзії – соціальна адаптація та інтеграція в соціум дітей з особливими освітніми потребами шляхом організації, насамперед, їхньої якісної освіти.

Якщо йдеться про формування інклюзивної культури студентства, то виключного значення набуває спроможність вищої школи системно задіяти усі чинники, які впливають на здатність особистості юнацького віку до культурного самовизначення і самореалізації у діяльності, спрямованій як на позитивну соціалізацію особистості з особливими освітніми потребами, так і на визнання самоцінності й такої категоріальної особистості.

25 квітня 2019 р.

Вкреслена площина осмислення новопосталих проблем вітчизняної вищої школи дозволяють віднайти якісно нові акценти щодо розбудови університетського освітнього простору; особливо з урахуванням підвищених вимог до вищої освіти у сучасному світі [4].

Дослідники дотепер не можуть прийти до єдиної точки зору на проблему базових особистісних властивостей, які є визначальними у процесі життєдіяльності, а, відтак виступають системо утворювальними щодо будь-яких якісних новоутворень; не є винятком і інклюзивна культура особистості. У цьому зв'язку привертає увагу дослідницька позиція В. Ямницького, за якою саме життєтворчість як цілісність вияву адаптивної, творчої та суб'єктної активності особистості особистості, що «регламентується мотивацією надлишку і спрямована на реалізацію цільових та смислових аспектів власного життя» [6, с. 33]. Нам видається цікавим і те, який психологічний зміст учений вкладає у поняття «мотивація надлишку», а саме: ту мотивацію, що спрямована на реалізацію «буттєвих проблем особистості». Отож, якщо визнавати важливою ознакою буття сучасної гуманістично налаштованої особистості молоді людини саме гуманістичний сенс ідей інклюзії, а, відтак – параметром сформованості її інклюзивної культури, то можна припустити, що йдеться про певний вимір життєтворчості.

Розмірковуючи над базовими психологічними явищами, які врешті-решт слугують основою у «надбудові» якісних новоутворень, доречно по-новому оцінити і позицію наукової психології щодо визнання особистості «внутрішнім моментом діяльності» (Д. О. Леонтьєв), і влучного вислову Л. С. Виготського щодо сутності особистості. А саме: особистість – це те, чим людина стає для самого себе з людини в собі через те, яким він стає для інших. Отже, можна примусити, що сформована в студентський віковий період інклюзивна культура особистості має вияв упродовж життя як на її мотиваційно-потребову сферу, так і на систему соціальних ролей і самосвідомості.

Аналіз довідкових джерел, котрі містять визначення тих маркерів, які віддзеркалюють характерну ознаку будь-якого явища, засвідчують про правомірність розглядати саме властивість тим з них, що виражає змістові відношення особистості; до того ж, за В. С. Виготським, має сенс розрізняти формально-динамічні властивості, що характеризують взаємодію особистості із середовищем (індивідуальний теп, інтенсивність, виносливість тощо) та змістовно психічні [1, с. 488].

Врахувавши вищезазначене, ми припустимо що саме психологічне здоров'я особистості позитивно корелює із найбільш суттєвими її новоутвореннями, одним із яких і виступає інклюзивна культура.

В результаті проведеної аналітичної роботи, що мала на меті узагальнення сучасного наукового знання про психологічне здоров'я особистості (Гаценко О. Я., Журавльова Л. П., Коляда Н. В., Шувалов О. В. та ін) ми дійшли висновку про те, що, з одного боку, саме детермінанти психологічного здоров'я ще й досі є предметом наукових дискусій, а, з іншого – психологічне здоров'я особистості виступає тим цілісним утворенням, яке містить певний баланс і властивостей, і процесів. Отже, має сенс убачати у здоров'ї особистості в психологічній сфері динамічну особистісну властивість. Ми поділяємо думку дослідників, які зауважують на доцільності в окресленому психологічному явищі розрізняти ієрархію певних рівнів, зокрема, в ракурсах «ментального», «суб'єктного» та «індивідуального». З огляду на зазначене, як стверджує Т. Д. Данчева, доцільно розрізняти низку рівнів психологічного здоров'я особистості. Зокрема, на ментальному рівні, системо утворювального значення набуває само актуалізація особистості, на суб'єктному – життєстійкість, а на індивідуальному – адаптивність [3, с. 50].

У нашому розумінні, психологічне здоров'я особистості виступає як її інтегративна властивість, де наскрізною та системо утворювальною є роль саме емоційного складника.

25 квітня 2019 р.

Справа в тому, що з емоціями пов'язані всі розділи психологічної науки; це явище ще й пронизує будь-яку діяльність особистості, проникаючи у психологічні процеси. Чи не найавторитетнішою у цьому плані визнано таку думку С. Л. Рубінштейна: «Справа полягає не в тому, що емоція знаходиться в єдності із інтелектом або мислення з емоцією, а про те, що саме мислення як реальний психологічний процес уже саме є єдністю інтелектуального і емоційного, а емоція – єдністю емоційного і інтелектуального» [5, с. 97-98].

Учені, які вивчають певні вектори емоційної сфери особистості (Емонс П., Кириленко Т., Лушин П. та ін), єдині у визнанні незаперечним той факт, що саме в емоціях пізнається через переживання як значущість явищ оточуючого особистість довкілля, так і вага «свого власного». До того ж установлено є позитивна кореляція емоційного інтелекту із відкритістю особистості до взаємодії у міжособистісних стосунках (Карузо Д., МейерДж., Милославська О., Соловей П. та ін). Отож, робиться дослідниками висновок про те, що емоційний інтелект, як психологічне явище, безпосередньо пов'язаний із дружелюбністю особистості. А це набуває не аби яке значення з огляду на домінуючі характеристики інклюзивної культури – важливої особистісної якості, зокрема, молоді людини. Адже ж йдеться про суттєвий чинник здатності особистості юнацького вікового періоду до реалізації різних способів взаємодії між суб'єктами інклюзивного освітнього середовища, що заснована на дружелюбності.

У контексті сучасної наукової психології, емоції є узагальненою реакцією на різні за характером екзогенні та ендогенні сигнали, що надходять із оточуючого; отож, саме в емоціях і виявляється оцінне ставлення суб'єкта. Натомість, як відомо, особистості, як суб'єкту інклюзивного середовища, властива уся сукупність ознак тривожності (напруженість у ситуаціях, пов'язаних із зверненням до неї; занепокоєння, умотивоване навіть простим очікуванням певних дій, тощо).

Фундатори психології емоційних явищ (Вилюнас В. К, Грат Н. Я., Ізард К. Е. та ін.) довели, що вони мають подвійний характер, і про своєрідність оскраси, з якою суб'єкт відображає. Водночасу зв'язку з осмисленням емоційної складової психологічного здоров'я особистості набувають ще й такі зауваги. По-перше, емоції виступають в якості однієї з форм існування особистісного смислу; до того ж доведено, що обидві системи термінології – «емоційна» і «смилова» – у психології «описують» одне і те саме явище, є взаємозамінними, хоча «смисл» має більш пояснювальний характер, а «емоції» – описовий [2, с. 99]. По-друге, емоційні явища мають «зовнішній» вплив на загальний хід психологічного процесу через виконувальні ними функції (акцентування, пам'яті, синтезування, спонукання, створення «афективного сліду»), що є взаємопов'язаними.

Таким чином, саме емоційна складова здоров'я особистості у психологічній сфері детермінує психологічне благополуччя. Відтак можна прогнозувати більш результативну здатність особистості до взаємодії в особливих умовах, що створює, зокрема, інклюзивне освітнє середовище.

Перспективи подальших досліджень лежать у площині поглиблення наукових уявлень про емоційний складник психологічного здоров'я особистості у студентські роки.

1. Большой психологический словарь (под. ред.. Б. Г. Мещерянова, В. П. Зинченко. – 3-е изд., доп и перераб. – СПб: Прайм Ерознак, 2006. – 672 с.

2. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 143 с.

3. Данчева Т. Д. Типология психологического здоровья личности // Наука і освіта, 2012. – №3. – С. 50-54.

4. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Нові уроки лідерства для України від Шанхайського рейтингу 2018 року // Педагогіка і психологія. – 2018. – №3. – С. 5-22.

25 квітня 2019 р.

5. Рубінштейн С. Л. Проблеми загальної психології. – М.: Педагогіка, 1973. – С.

6. Ямницький В. Розвиток життєтворчої активності особистості: Теорія та експеримент: монографія. – Одеса: СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

ПРОБЛЕМА ЗДАТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ДО ВЗАЄМОДІЇ З БАТЬКАМИ ЯК ВИДУ ПАРТНЕРСЬКИХ ВІДНОСИН В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Надія Кічук

*доктор педагогічних наук, професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

За вітчизняних реалій сьогодення, коли суто соціальна складова процесу реформування освітньої сфери (згідно концепції Нової української школи) набула значно більшої ваги і виразних абрисів, проблематика інклюзивної освіти актуалізувалася. Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені М.Ярмаченка НАПН України, (через розробку і систематизацію локальних досліджень фахівцями теоретико-методологічних та прикладних аспектів інклюзивної освіти), ініційовано й практико-орієнтовні підходи до розбудови інклюзивного освітнього середовища у розрізі як державних, так і альтернативних закладів освіти. Натомість загальновизнаною є системоутворювальна роль у цьому плані особистості фахівця соціономічної сфери в цілому й педагога, зокрема.

Вища школа – основний етап особисто-професійного становлення педагога. Враховуючи своєрідність науково-методичного підґрунтя інклюзивної освіти, саме партнерські відносини із сім'єю-родиною дитини, з особливими потребами набувають усіх ознак імперативу. Натомість, як засвідчують і на опрацювання науковців (Х.Дж.Джайнот, Т.Гурко, Т.Жаровцев, А.Колупаєва, В.Левкович, О.Морозова та ін.), і саморефлексія досвіду й проведена аналітична робота у контексті проблематики інклюзії, саме здатність педагога до взаємодії із батьківською спільнотою складає зону найбільших педагогічних втрат.

Принагідно зауважимо, що процес удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців до інклюзивної освіти впродовж останніх років набув потужних обертів. Зокрема, склався потужний науково-методичний фонд тренінгових технік, коучингових технологій студентоцентрованого навчання майбутніх фахівців, враховано в цьому відношенні й зарубіжний досвід тьюторингових і менторингових та мультимедійних викладацьких технік у розрізі ідеї «навчання шляхом залучення» та ін. Натомість, навіть урахування новітніх світових практик інклюзивної освіти та визнання провідної ролі педагога в її розбудові, залишають проблемність щодо здатності студентів вибудовувати стратегію взаємодії із сім'єю категоріальної дитини.

Припускаємо, що це має й об'єктивні причини – відсутність у студентської молоді власного сімейного досвіду виховання; унікальний характер соціально-виховної ситуації як дитини з особливими освітніми потребами, так і характеристики сім'ї – соціальної інституції; не вироблене ще й досі комплексне наукове уявлення про своєрідність українського феномену «сім'я-родина» тощо. Щоб не спалювати гуманістичний зміст і самоцінність ідеї інклюзії природний інтерес становить плідний досвід конструктивного соціального партнерства, зокрема фахівців-соціономістів, громади та батьківської спільноти в інтересах комфортності дитини з особливими освітніми потребами.

Наукові завдання статті - взаємопов'язані та взаємообумовлені актуалізацією соціально-педагогічних потреб у використанні ресурсів розбудови інклюзивної освіти.

Мета статті – на основі аналізу наукового доробку дослідників проблематики інклюзивної освіти, обґрунтувати конструктивні підходи до підготовки фахівців, здатних до взаємодії з батьками – важливого різновиду партнерських відносин в інклюзивній вітчизняній освіті.

25 квітня 2019 р.

Витоки конструкту «соціальне партнерство» лежать у площині визначення конструктивних підходів до врегулювання соціально-трудова відносин, що обумовило появу у 70-х роках ХХ століття концепції, яка утвердилась у європейській і правовій, і політичній, і економічній практиці. Як зауважують дослідники проблематики соціального партнерства (Н.Дідик, А.Колот, І.Мельник, Н.Романова, О.Савук та ін.), домінантною ознакою соціального партнерства виступає пошук консенсусу, сторін задля забезпечення оптимального балансу інтересів шляхом досягнення домовленостей. Дослідники вже дійшли згоди відносно мети соціального партнерства [5, с. 37] та його функцій. Наприклад, Савчук О.О. пропонує розрізнити першочергові (превентивна, відтворювальна, захисна, перерозподільна) та другорядні (стабілізуюча, контролююча, стимулююча) функції соціального партнерства [6, с. 191].

Отже, у нашому розумінні контекстності проблематики інклюзивної освіти, все ж варто виходити саме з конструкту «партнерські взаємини», оскільки лише в ракурсі таких взаємин може бути осмислена взаємодія за певними параметрами ресурсності. Йдеться, зокрема про такі параметри, як дитино центризм, компетентний супровід, відповідальність.

На наше переконання, означена площина дозволяє, на наше переконання, значно підвищити вагу діагносту вального підґрунття не лише організації інклюзивної практики, а й моніторингу динаміки позитивної соціалізації та педагогічної реабілітації дитини з особливими освітніми потребами. Особливо, якщо до того ж урахувати висновки британських учених (Т.Бунт, М.Ейнскоу), висвітлених у доробку «Індекс інклюзії: розвиток навчання і спільної діяльності у школах». Зокрема, відносно окреслених критеріїв та показників, за яких уможлиблюється діагностика основних аспектів педагогічної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. А саме: задля виявлення ефективності використаних педагогом форм і методів, одним із ключових показників визнано ресурси не тільки індивідуальної, а й парної, групової, фронтальної роботи; з метою планування діяльності класовода з огляду на особливості й освітні потреби всіх учнів, у якості показників розцінюється наявність і ступінь задіяності саме емоційного компонента учіння; ступінь актуалізації партнерських відносин між вихованцями діагностується, зокрема, за показниками результативності залучення дітей різного віку та рівня навчальних досягнень у процесі взаємонавчання, здатності дитини до саморефлексії власних досягнень; задля визначення конструктивності співпраці фахівців, одним із ключових показників визнано обізнаність педагогів у своєрідності успішних практико-орієнтованих технологій інклюзивної освіти [3, с. 70-80].

Вищевказані підходи та узагальнення їх характеристика може слугувати контентом змістових модулів нормативного навчального курсу. «Інклюзивна освіта», який опановують студенти – майбутні педагоги у вітчизняних закладах вищої освіти. До того ж, на наше переконання, зазначені підходи, об'єднує єдиний вектор - імператив гуманістичної педагогіки. Остання, як відомо, найбільш системно втілена у вітчизняну практику завдячуючи доробку В.О.Сухомлинського. Цікавим у цьому відношенні видається досвід колективного творчого доробку проектної діяльності деяких фахівців початкової ланки освіти [2].

Аналіз наукових джерел дозволяє деталізувати практико-орієнтовні підходи до конструктивного роз'яснення проблемних питань інклюзії, що склались у зарубіжжі, зокрема, такі з них.

Перший. З метою запобігання порушень у дітей з особливими освітніми потребами саме здатності в реальних умовах традиційного освітнього середовища до саморегуляції власних емоцій, науково доведено і практично апробовано дитино центровані для такої категорії учнів «додатки до планшетів» [3]; при цьому основою слугують спеціально проведені психологічні дослідження (їх результати) відносно категоріальної групи дітей, яким властиві особливі освітні проблеми, пов'язанні із доступністю учіння, оскільки

25 квітня 2019 р.

Йдеться про наявні когнітивні порушення (уява, пам'ять тощо) з акцентуванням на конкретні нейропсихологічні розлади або синдроми (наприклад, дислексія). Отож дослідники пропонують виробленні у цьому плані практичні рекомендації, зокрема щодо підвищення ваги проектування адаптивних систем електронного навчання, ігрових елементів, доступних інтерфейсів та ін. [4];

Другий. У деяких освітніх системах (зокрема Австрії) ініційовано ідею заміщення інклюзивних закладів освіти – «регулярними», котрі, на думку практиків, більш конструктивно формують у дітей з особливими освітніми потребами функціональні навички, де визначальною виступає інклюзивна культура педагогічної спільноти.

Третій. Реалізації потреби практиків інклюзивної освіти у зміцненні її діагностувальних засад сприяє підхід, спрямований на систематизацію досвіду зарубіжжя, щодо командної роботи фахівців.

Зауважимо, що і нині зберігає свою актуальність фінський досвід підготовки фахівців нової генерації (зокрема тих, хто працюватиме у вітчизняній освітній сфері за концепцією Нової української школи) у вище окресленій площині. Так, інтерес становить сертифікації практиків, стимулювання їхнього професійного зростання із застосуванням різноманітних підходів і програм. Уже оцінено (О.Лінник, Т.Лаурен та ін.) і технології, що склались у системі інклюзивної освіти Фінляндії, задля розв'язання завдання «якісна освіта для всіх». Зокрема видається доцільним творче запозичення ідеї підтримки педагога-початківця (який безпосередньо або опосередковано впливає на вироблення дитиною з особливими освітніми потребами індивідуальної траєкторії «включення» у спільноту однолітків) супервзорами. До того ж у діяльності супервзора найбільш поцінованими, за висновками практиків освітньої діяльності у Фінляндії, є здатність підтримувати категоріальну дитину в її безперервному самооцінюванні (замість тестування), спроможність інституції партнерства «школа-дім» у підтримці особистісного зростання і благополуччя такої дитини (у тому й числі через практичну реалізацію права ходити в школу, розташовану близько її будинку, та отримувати якісну освіту).

Оскільки саме «здатність» є найбільш активно вживаним поняттям у контексті компетентнісного підходу (О.Дубасенюк, І.Підласний, Дж.Равен, О.Хуторської та ін.) то, задовольнити відповідні потреби дбаючи про компетентний вибір студентом відповідальної стратегії взаємодії із сім'єю в інтересах, насамперед, виховання, принципово важливою видається його обізнаність щодо команди утворення психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Йдеться про конкретику складу учасників команди супроводу (наприклад, у закладі загальної середньої школи постійними є керівництво закладу, педагоги та їх асистенти, соціальний педагог та практичний психолог, вчитель-дефектолог (реабілітолог) та батьки; а залучені учасники команди - це лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення тощо), їхні функціональні обов'язки та єдині принципи діяльності команди супроводу (повага до індивідуальності категоріальної дитини та дотримання її інтересів, командний підхід із активним залученням батьків, міжвідомча співпраця, дотримання етичних принципів), про напрямки та організацію надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг дитині з особливими освітніми потребами.

Отож, дбаючи про результативні партнерські відносини із батьківською спільнотою, майбутній педагог передусім має набути навички аналізу педагогічних ситуацій, які сконденсовано висвітлюють певну проблему інклюзивної освіти. Адже ж аналітичний кейс, як відомо, вимагає від студента однозначної і обґрунтованої відповідної позиції щодо системи оцінок конкретики ситуації, побудови прогнозу моделі власної відповідальної поведінки тощо.

Підкреслимо, що кейс-метод уже всебічно оцінений і науковцями, і творчими практиками вищої школи як конструктивний та інтерактивний з точки зору створення для майбутнього педагога ситуації успіху, тобто емоційно-піднесеного суб'єктивного

25 квітня 2019 р.

психічного стану, задоволення наслідком інтелектуального напруження його як «творця явища» (І.Дичківська, І.Зверева, М.Річмонд, С.Сисоева та ін.). При цьому вже встановлено й підходи щодо ефективного застосування методу кейсів (діагностика проблеми; визначення стану певного аспекта проблеми задля її розв'язання; оцінка запроваджених дій, спрямованих на вирішення проблеми та її наслідків) та пропедевтики особистісно-професійного стану студента при обранні неправильного вирішення через навчання «без тривоги про несприятливі наслідки».

У контексті формування здатності майбутніх педагогів до вироблення стратегії партнерської взаємодії із сім'єю-родиною, яка є природним притулком дитини з особливими освітніми потребами, важлива не лише своєрідність цього ігрового методу. Саморефлексія досвіду використання кейс-методу з метою набуття студентами професійної компетентності щодо векторів взаємодії із сім'єю категоріальної дитини засвідчує про важливість спиратися на встановлені науковцями дидактичні принципи, складові моделювання у методі аналізу ситуацій організації та самоорганізації студента як суб'єкта освітньо-професійної роботи над кейсом [7, с. 201-243].

Схарактеризуємо стисло найбільш суттєві аспекти конструктивної реалізації кейс-методу саме дотично предмета нашої дослідницької уваги.

По-перше, з-поміж сукупності дидактичних принципів в реалізації «методу аналізу ситуацій» (пов'язаних із вибором стратегії взаємодії із сім'єю дитини, яка має особливі освітні потреби) розглядається акцентування на «сильних» освітньо-професійних сторонах майбутнього фахівця.

По-друге, домінування в кейс-методі процесу моделювання розцінюється як основа розвитку у студента проектної культури. Так, учені (зокрема С.Сисоева) небезпідставно фокусують увагу на гносеологічній складовій моделювання, а також на сукупності мисленнєвих операцій, що уможливають визначеність у зв'язках між моделлю і оригіналом, спрямованості пошукового процесу.

По-третє, кейс-метод сприяє виробленню у майбутнього педагога принципово важливої особистісно-професійної якості – здатності приймати рішення у «ситуації невизначеності», тобто в якій найбільш виразно актуалізуються ресурси міжособистісних контактів.

По-четверте, аналітична діяльність майбутнього педагога, зміст якої й репрезентує «тека» ситуацій – віддзеркалення реальної педагогічної дійсності, спонукає його до програмування шляхів розв'язання проблеми, дієво сприяючи набуттю відповідної компетентності (ставлення, досвід, «знання в дії»).

Як переконує практика педагогічно вмотивованого використання кейс-методу з метою прицільного впливу на процес розвитку здатності майбутніх педагогів до партнерства із сім'єю-родиною категоріальної дитини, доцільно вважати вирішальною такою передумовою: відповідність кожної ситуаційної вправи (кейсу), яку викладач використовує в освітньому процесі, встановленим у педагогіці вищої школи вимогам [7, с. 236-237]. Йдеться про зрозумілість студентством «мови» кейсу, повноту змісту (де ознаками виступають: наявність проблемності; чіткість в окресленні ключової проблеми; відображення і позитивних і негативних моментів, тобто, того, що наближає представлену ситуацію до педагогічних реалій), оптимальний обсяг інформації, що репрезентує ситуаційна вправа – база навчально-професійної дискусії в студентській аудиторії. Зауважимо, що запровадження такого методу вимагає від викладача вищу володіння професійною майстерністю щодо організації роботи над кейсом, його презентації та оцінки участі студентів в дискусії.

Отже, маємо підстави констатувати, що у педагогічній науці і практиці діяльності творчих фахівців вже склались передумови для конструктивного розв'язання проблеми здатності майбутнього педагога до партнерської взаємодії, зокрема, з батьками категоріальної дитини.

25 квітня 2019 р.

Перспективи подальшого наукового пошуку лежать у площині диференціації педагогічних технологій підготовки студентів до роботи в інклюзивному середовищі в залежності від типології сім'ї, як соціальної інституції.

1. Booth T. Index for inclusion: developing learning and participation in schools / Tony Booth, Mel Ainscow. – Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2002. – 101p.

2. Довгополюк Н., Редкус І. Педагогіка гуманізму: впровадження ідей В.Сухомлинського в сучасній школі // Учитель початкової школи. – 2018. – №4. – С.40-45.

3. Fage, C., Consel, C., Etchegoyhen K., Amestoy, A., Bouvard, M., Mazon, C., Sauzeon, H // Computers and Education. Volume 131, April 2019. - P.1-21.

4. Cinguin, P.-A., Guilton, P., Sauzeon, H. // Computers and Education. Volume 130, March, 2019. – P.152-167.

5. Романова Н.Ф., Мельник І.П. Соціальне партнерство: навчально-методичний посібник – К: НПУ ім. М.Драгоманова, 2017. – 238 с.

6. Савчук О.О. Актуальні проблеми розвитку соціального партнерства в Україні // Формування ринкових відносин в Україні. – 2012. – №1(128). – С. 188-193

7. Сисоєва С. Навчання дорослих: навч.-мет. пос. – К:ВД «ЕКМО», 2011. – 302 с.

ВИКОРИСТАННЯ МЕХАНІЗМУ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Олена Ковальчук

доктор педагогічних наук

Луцький національний технічний університет

Сфера освіти є одним з масштабних сегментів сучасної економіки, який володіє значним обсягом трудових ресурсів (працівники освіти, учні). Сутність існування цього сегменту вимагає не лише значних фінансових вливань, але і сучасних засобів організації та управління. Існуюча мережа

бюджетних освітніх організацій налічує понад 600, фінансування яких здійснюється за кошти державних, обласних, чи муніципальних бюджетів. Проте цих коштів виявляється недостатньо для вирішення завдань освіти і виховання. В цьому контексті велику значимість набувають питання, що стосуються інвестицій в освіту, залучення додаткових фінансових потоків з тим, щоб забезпечити якість простору і розширити освітній простір.

Одним з можливих механізмів залучення додаткових ресурсів є соціальне партнерство, суб'єктами якого виступають держава, бізнес-структури, НДО тощо. При цьому соціальне партнерство дозволяє розширити освітній простір, досягти високої якості освіти з тенденцією його постійного зростання, бо в даному випадку об'єднуються не лише ресурси, а й цілі, причому передається досвід, методи і способи управління, накопичені в бізнес-структурах.

Як показує досвід, соціальне партнерство відбувається в окремих освітніх установах. Системне охоплення за усіма рівнями освіти на даний момент відсутнє. Це пояснюється тим, що існує ряд серйозних обмежень:

(а) обмеженість законодавчої бази формування та розвитку соціального партнерства; (б) відсутність довгострокової стратегії розвитку регіонів, галузей, організацій, стратегічних пріоритетів; (в) невміння представників галузі освіти зацікавлювати і залучати бізнес-структури до співпраці. Існуючі механізми соціального партнерства можна застосовувати на всіх освітніх рівнях, починаючи з дошкільної освіти. Так, залучення додаткових ресурсів

дозволяє забезпечити рівність стартових можливостей для розвитку здібностей дітей, зокрема малечі з малозабезпечених сімей.

25 квітня 2019 р.

Проведені аналітичні дослідження показали, що значна частка сімей, де є діти шкільного та дошкільного віку, зацікавлена в отриманні послуг додаткової освіти. Результати соціологічного дослідження дозволили визначити які найбільш важливі якості, на думку батьків, необхідних для виховання дітей.

Таблиця 1. Якісні якості, які необхідно розвивати у дітей шкільного віку, %

Якості	Учителі	Батьки
Працьовитість	74	65
Почуття відповідальності	69	53
Гарні манери	63	58
Чесність	61	55
Толерантність, терпимість і повага	54	34
Впевненість в своїх силах	52	49
Уява	32	17
Ощадливість (дбайливе ставлення до грошей і речей)	27	32
Оптимізм	23	20
Послух	20	26
Рішучість, наполегливість	16	20
Незалежність	12	6
Безкорисливість	11	6
Релігійність	2	4
Жодне з них	0,1	0,5

Розвиток згаданих вище якостей здійснюється насамперед у процесі навчання та відвідування тих чи інших додаткових занять. Найбільш затребуваними з них виявилися: (а) музичні, художні, танцювальні (26,2%); (б) заняття з логопедом (14,2%); (в) спортивні (11,9%); (г) загальноосвітні (8,6%); (д) підготовка до школи (5,0%); (е) заняття з математики, логіки (2,1%); (є) іноземні мови (3,2%).

В ході опитування виявилось, що затребуваність додаткових занять в областях відрізняється: найнижча – на сході (Донецька, Луганська області), а найбільш висока – в Центрі та півночі (Київська, Сумська, Житомирська області) [2]. Для учнів загальноосвітніх та дошкільних навчальних закладів відвідування додаткових (необов'язкових занять) дає не тільки розвиток окремих якостей, а й сприяє ознайомленню з різноманітним соціальною життям, яке характеризується динамізмом та інноваційністю. Одержані знання і навички необхідні для ефективної адаптації до трансформуються соціального простору.

Отримані знання і навички необхідні для ефективної адаптації до соціального простору, що трансформуються. Посилення ролі людського фактора актуалізувало необхідність формування таких людських ресурсів, які володіли б соціальною мобільністю та здатністю до постійного розвитку [3]. Відвідування необов'язкових занять забезпечує доповнення до формального навчання і виховання.

Для дошкільної освіти можливе використання всіх механізмів соціального партнерства як на договірній основі, так і з використанням інституційних механізмів і механізмів соціальної взаємодії, оскільки на сьогодні помітно зростає затребуваність додаткового навчання у закладах дошкільної освіти. Посилений попит на послуги дошкільної додаткової освіти відзначається в усіх областях України, що відкриває потенційні можливості для розвитку соціального партнерства. В даному випадку останнє не є самоціллю, а служить механізмом ефективності використання ресурсів за для

25 квітня 2019 р.

створення кваліфікованої системи управління з метою посилення можливостей залучення додаткових ресурсів і забезпечення якісної освіти.

Одночасно створюються умови для вдосконалення здібностей учнів закладів дошкільної освіти, оскільки у процесі навчання на додаткових заняттях дитина самовдосконалюється і формує власне ставлення до тих чи інших аспектів життєдіяльності. Додаткові заняття розширюють межі освітнього простору та сприяють різнобічному розвитку особистості. Загалом можна відзначити, що соціальне партнерство дозволяє об'єднати зусилля та інтереси взаємодіючих сторін в пошуку можливостей розширення освітнього простору і знаходження реалістичних шляхів із забезпечення ефективності освіти.

Порядз пошуком шляхів із забезпечення ефективності освіти одночасно вирішується проблема задоволення потреб, що не суперечать суспільним інтересам. Тобто, партнерство дозволяє здійснювати перетворення таких аспектів системи державно-громадського управління освітою, як: кадри, фінанси, інформація, освітній простір. Отже, соціальне партнерство виконує такі функції: часткове фінансування освітніх програм, формування замовлення на якість освіти, соціальна підтримка учнів, захист і підтримку прав та інтересів освітніх установ, сприяння формуванню і розвитку ділового та культурного співробітництва на локальному, національному та міжнародному рівнях.

1. Есинова Н. И. Экономика труда и социально-трудовые отношения: учеб. пособие. – К.: Кондор, 2003. – С. 102-133.

2. Засади соціального партнерства, вироблені МОП. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua/content/view/.../132/>

3. Колот А. Соціально-трудова відносина: теорія і практика регулювання: монографія / А. Колот. – К.: КНЕУ, 2004. – 230 с

ВИКОРИСТАННЯ СПОРТИВНО-ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСОБУ ФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Сергій Корнієнко

кандидат педагогічних наук, доцент

*Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

Розвиток суспільства і процеси інтеграції в європейську спільноту вимагають забезпечення соціального захисту громадян України, особливо тих, хто потребує його найбільше, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Конвенція ООН про права дитини висуває вимоги до кожної держави щодо розроблення та вдосконалення законодавчої бази для виконання важливого принципу усіх демократичних суспільств, що кожна дитина, незалежно від стану її здоров'я, наявності інтелектуального або розумового порушень має право на одержання якісної освіти. У процесі освітніх реформ відкрилися нові перспективи у системі корекційної освіти, пов'язані з переосмисленням ставлення до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами. Однією з форм забезпечення освіти дітей з особливими освітніми потребами є визнана в багатьох країнах інклюзивна форма навчання.

Узагальнений аналіз інклюзивної освіти міститься в роботах В. Бондаря, Т. Власової, В. Ковальова, Т. Сак та ін. Питання корекції психофізичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами вивчали дефектологи Н. Бастун, В. Бондар, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Ілляшенко, К. Лебединський, В. Лубовський, І. Марковська,

25 квітня 2019 р.

В. Мачихіна, М. Певзнер, М. Рождественська, Т. Сак, С. Тарасюк, У. Ульянкова, Н. Ципіна та ін. Серед авторів, що звернулися у своїх працях до дослідження спортивно-ігрових технологій фізичного виховання дітей, слід назвати українських дослідників О. Богиніч, А. Бурову, Е. Вільчковського, Н. Денисенка, Т. Дмитренко та ін. Проте проблема використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами належно не висвітлена, що визначає її актуальність.

Мета дослідження – проаналізувати особливості використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні одним із можливих варіантів включення дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір є інклюзія, яка означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати заклад освіти, у якому створене необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Створення інклюзивного середовища, в якому всі діти мають можливість брати активну участь в освітньому процесі, одержувати якісну освіту та успішно інтегруватись у суспільство, є ключовою проблемою ЮНЕСКО (Програма «Освіта для всіх»).

Просте фізичне залучення дітей з особливими потребами до закладу загальної середньої освіти закладу не є інклюзією, це, за словами В. Бондаря, «вимушена інтеграція» [7]. В разі нездатності педагогів організувати навчальний процес так, щоб враховувались індивідуальні потреби кожної дитини, такі діти не беруть участь у освітньому процесі і, як наслідок, знижується їхня мотивація до навчання та погіршуються навчальні результати. Ураховуючи зазначене, «інклюзія передбачає особистісно-зорієнтовані методи навчання, в основі яких – індивідуальний підхід до кожної дитини з урахуванням усіх її індивідуальних особливостей здібностей, особливостей розвитку, типів темпераменту, статі, сімейної культури тощо» [10, с. 17].

Як стверджує Л. Балакірська, використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. При цьому фізичне виховання дітей відбувається за індивідуальним планом, а також забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом [1, с. 12].

Ураховуючи дослідження вчених (Е. Клімов, В. Ясвін, С. Тарасова та ін.), доречно представити структуру інклюзивного освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями: просторово-предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей); змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців) [9].

Вказана система заходів має на увазі як технічне оснащення закладів освіти, так і розробку спеціальних спортивно-ігрових технологій з метою фізичного розвитку дітей з особливими потребами. Крім цього, стають необхідними спеціальні програми, орієнтовані на полегшення процесу соціальної адаптації дітей з особливими потребами в освітньому закладі [2]. Цілком логічним видаються узагальнення А. Колупаєвої про те, що інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного

25 квітня 2019 р.

розвитку [7, с. 41]. При цьому використання спортивно-ігрових технологій надає можливість кожній дитині, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, бути включеною до загального (єдиного, цілісного) процесу фізичного виховання (фізичного розвитку і соціалізації), що потім дозволяє дорослій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції [4].

В інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху. На основі аналізу літератури [3; 4; 6; 8; 11; 12 та ін.] можемо визначити переваги використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами:

- в процесі ігрової діяльності діти з обмеженими можливостями демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;

- в процесі використання спортивно-ігрових технологій підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями. Беручи участь в рухливих і спортивних іграх з дітьми з особливими потребами, інші діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багатоспільного;

- дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими, що таких обмежень не мають, частіше розвиваються в процесі ігрової діяльності.

У процесі використання спортивно-ігрових технологій як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами також реалізуються корекційні завдання. Інклюзивне навчання забезпечує доступ дітей з особливими освітніми потребами до фізичної культури і спорту за рахунок застосування методів фізичного виховання, що враховують їхні індивідуальні особливості психофізичного розвитку. Відтак головне завдання спортивно-ігрових технологій полягає у фізичному розвитку дітей з особливими потребами та профілактиці небажаних негативних тенденцій. Провідним принципом використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі має стати готовність педагога пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорій дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації системи фізичного виховання інклюзивного навчального закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманні стосунки з кожною дитиною, проведення занять у формі ігрової діяльності та ін.

Отже, успішна освітня інклюзія – це мультифакторний, багаторівневий процес, що потребує перебудови системи фізичного виховання дітей на всіх рівнях. Використання спортивно-ігрових технологій в інклюзивному навчальному закладі як засобу фізичного розвитку дітей з особливими потребами передбачає не лише пристосування фізичного середовища, але й підготовку педагогів, зміну системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, створення навчальних програм, навчально-методичного забезпечення тощо.

1. Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами / Л. В. Балакірська // Педагогічна майстерня. – 2011. – № 6. – С. 11–13.

2. Бальсевич В. К. Концепция альтернативных форм организации физического воспитания детей и молодежи / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – №1. – С. 23–25.

3. Богінч О. Л. Фізичне виховання дітей дошкільного віку засобами гри : навч. посіб / О. Л. Богінч. – К. : ПНУ імені В. Стефаніка, 2007. – 140 с.

4. Бутова А. П. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / А. П. Бутова. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 256 с.

25 квітня 2019 р.

5. Глазырина Л. Д. Методика физического воспитания детей дошкольного возраста / Л. Д. Глазырина. – М. : Владос, 2011. – 386 с.
6. Дмитренко Т. І. Спорт для дошкільників / Т. І. Дмитренко. – К. : Укр. спорт, 2011. – 162 с.
7. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / А.А. Колупаєва та ін. – К., 2007. – 128 с.
8. Лопух І. Основи фізичного виховання дітей–дошкільників / І. Лопух. – Львів : Світ, 2006. – 207 с.
9. Миронова С.П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія / С.П. Миронова. – Кам'янець–Подільський: Абетка–НОВА, 2007. – 304 с.
10. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматия / Л. М. Шишицына и др. – СПб.: Международ. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 2007. – 256 с.
11. Подвижные игры : учеб. пособие / И.М. Коротков, Л.В. Былеева, Р.В. Климкова. – М. : СпортАкадемПресс, 2002. – 229 с.
12. Управління педагогічними інноваціями в інклюзивній освіті: навч. посіб. / С. К. Хаджирарева та ін. – К.: Освіта України, 2014. – 244 с.

СІМ'Я – РОДИНА ЯК МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СУЧАСНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Софія Корнієнко

канд. пед. наук, доцент,

*Кременецька гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

Характерною особливістю сучасності є реконструкція спеціальної освіти на гуманістичних засадах, створення в Україні альтернативних моделей соціально-психолого-педагогічної підтримки, удосконалення механізмів вільного вибору форм навчання дітей різного рівня й діапазону освітніх потреб. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір є одним із напрямів гуманізації всієї системи освіти, що відповідає пріоритетам державної політики, окресленим у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» та підтриманим низкою законодавчо-нормативних документів, серед яких Закони України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 5 червня 2014 року) та «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (від 23 травня 2017 року).

Узагальнений аналіз інклюзивної освіти міститься в роботах Т. Власової, В. Ковальова, Т. Сак та ін. Деякі питання корекції вад психофізичного розвитку дітей з особливими потребами розглядалися в контексті проблеми готовності до школи та труднощів подальшого шкільного навчання (І. Агафонова, М. Безруких, С. Громбах, І. Дубровіна, С. Єфімова, Б. Круглов, В. Степанов, А. Фурман та ін.). Сутність і закономірності взаємодії батьків і дітей у сучасних умовах стали предметом наукових пошуків О. Докукіної, К. Журби, О. Кононко, В. Кузя, С. Ладивір, В. Оржеховської, З. Плохій, Л. Повалій, В. Постового, О. Хромової. Проблеми спільної роботи освітніх закладів із сім'єю та педагогічної освіти батьків знайшли висвітлення в дослідженнях В. Безлюдної, В. Іванової, М. Машовець, Л. Островської, О. Яницької та ін. Проте актуальним є вивчення особливостей сім'ї – родини як чинника соціального партнерства сучасного інклюзивного закладу освіти.

Мета дослідження – проаналізувати особливості сім'ї – родини як моделі соціального партнерства сучасного інклюзивного закладу освіти.

25 квітня 2019 р.

На сучасному етапі розвитку освіти в Україні одним із можливих варіантів включення дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір є інклюзія, яка означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати заклад загальної середньої освіти, у якому створене необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні додаткові послуги. Термін «інклюзивна освіта» використовується для опису процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної та загальної середньої освіти, початкових, середніх і вищих професійних закладах освіти. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних ідей – «усі діти є цінними й активними членами суспільства» [7].

Організація інклюзивної освіти передбачає наявність психолого-педагогічного супроводу навчання дітей з особливими потребами. Це «взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців і батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішної адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум» [1, с. 9]. Супровід дітей із особливими потребами рекомендується будувати на основі взаємодії вчителя, психолога, логопеда, соціального педагога і батьків з дитиною із особливими потребами з метою переборення негативних тенденцій її розвитку.

Практика показує, що батьки всіх категорій дітей з особливими потребами потребують допомоги як психолога, так і педагога для вирішення конфліктних ситуацій, які виникають між батьками і вчителями; підвищення педагогічної культури батьків; корекції ставлення всіх членів сім'ї до дитини з особливими потребами; надання допомоги у створенні організацій сімей, які мають дітей із особливими потребами; сприяння в наданні допомоги сім'ї, яка має дитину з особливими потребами, та ін. [5, с. 139-140].

Практика роботи Г. Уманець показує, що батьки всіх категорій дітей з особливими потребами потребують допомоги педагога у наступних питаннях:

- вирішення різноманітних конфліктних ситуацій, що виникають між батьками та педагогами;
- формування системи позитивних ставлень всіх членів сім'ї до дитини з особливими потребами;
- допомога у створенні об'єднань сімей, які мають дітей із особливими потребами, активна участь у їх діяльності;
- розвиток системи оптимальних взаємин в родині;
- забезпечення психологічного комфорту для членів сім'ї [8, с. 63].

Досліджуючи особливості соціального партнерства родини та сучасного інклюзивного закладу освіти, слід зазначити, що робота з сім'єю є складним завданням. Проте присутність батьків у закладі освіти дозволить істотно змінити життя дітей з особливими потребами, створити домашню атмосферу, допомогти педагогу в організації дитячої діяльності, допоможе батькам об'єктивно оцінити сильні і слабкі сторони у вихованні своєї дитини [2]. Також педагоги отримують багато відомостей про індивідуальні особливості кожної дитини, про емоційний характер спілкування в сім'ї, про формування різних трудових навичок і звичок, для яких сім'я має більші можливості [6].

Важливо, що відкриті, зацікавлені контакти інклюзивного закладу освіти з сім'єю допоможуть виявити кращий досвід сімейного виховання, зацікавити інших. І батьки, і вихователі зможуть краще зрозуміти дитину, врахувати її бажання, інтереси, потреби. Такий підхід передбачає сприйняття дитини як унікальної особистості, визнання її прав, ставлення до неї як до суб'єкта з власними потребами розвитку. Це вимагає від батьків володіння знаннями про закономірності її розвитку та відмови щодо маніпулювання нею у здійсненні вибору профілю та інтенсивності подальшого навчання. Перш за все, необхідно встановити особливу форму спілкування, яку називають «довірливо-діловим контактом». Розвиток такої взаємодії передбачає кілька етапів [3, с. 103-104].

25 квітня 2019 р.

Перший етап – трансляція батькам позитивного образу дитини. Завдяки цьому з самого початку між вихователем і батьками складаються доброзичливі відносини з установкою на майбутню співпрацю. Виправданість даного етапу визначається тим, що в повсякденному спілкуванні з дітьми батьки часто фіксують свою увагу лише на негативних проявах. До цього додаються й тривожні очікування щодо поведінки дитини в дитячому саду. Тому перший етап може бути визначений як етап «зміни акцентів».

На другому етапі – трансляція батькам знань, які можуть знайти застосування в сім'ї (особливості спілкування дитини з однолітками, спільні з дорослим заняття, ігри і т.п.).

Третій етап – ознайомлення педагога з проблемами сім'ї у питаннях виховання дитини. У цьому діалозі дорослих активна роль належить батькам. Необхідно пояснити, чому даний етап є третім, а не першим (що здавалося б більш логічним). Тільки на основі досягнутого довіри у спілкуванні з вихователем (у перші два етапи) у батьків виникає потреба розповісти про індивідуальні прояви дитини (її смаки, поведінці, звичках), причому не тільки позитивних, але і негативних. Важливо підкреслити: позиція вихователя в діалозі не «суддівська», а партнерська, без повчань і настанов (спілкування на рівних). Завдяки цьому стає можливим перехід до четвертого, заключного етапу, який визначає перспективи подальшого співробітництва.

Якщо на першому етапі зовнішньої метою є «зміна акцентів», а внутрішньою – встановлення довірчих відносин з батьками, на четвертому етапі зовнішня і внутрішня цілі збігаються: спільне дослідження і формування особистості дитини на основі перебудови стереотипів спілкування з ним. Девіз даного етапу «Давайте дізнаватися разом». Найважливішим результатом змістовного і емоційного спілкування вихователя з сім'єю має стати готовність батьків здійснити корекцію власних установок, трансльованих дитині [4, с. 7].

Залучення батьків та інших членів сім'ї до освітньо-виховного процесу інклюзивного закладу освіти є необхідним, передусім для дітей. І не тільки тому, що діти більше дізнаються про своїх батьків. Важливою є любов і вдячність дітей до своїх рідних і близьких, які багато знають, вміють і можуть.

Для узгодження дій родини та інклюзивного закладу освіти як суб'єктів виховання, вважаємо за доцільне дотримуватися таких вимог:

1. Співпраця родини та інклюзивного закладу освіти має ґрунтуватися на взаємоповазі, рівноправному партнерстві.

2. Основою співпраці є взаємна довіра. Особливу роль в її зміцненні відіграє порозуміння. Кожен суб'єкт має знати функції всіх суб'єктів та зміст їх діяльності, чітко уявляти власну роль у взаємодії.

3. Співпраця сім'ї та закладу освіти можлива лише за умови їхньої духовної єдності. Підвалиною цієї єдності є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання і творчого розвитку.

Щоб принцип взаємодії, спільності виявився реально діючим, заклад освіти має відмовитися від монологу, звички керувати батьками, анатомність надати перевагу діалогу. При цьому педагогічна допомога батькам повинна спиратися на ретельне і всебічне вивчення кожної сім'ї, кожної дитини. Це повинен бути союз особливого призначення, що ґрунтується на тонких духовно-моральних і емоційно-інтелектуальних переконаннях.

Отже, співпраця інклюзивного закладу освіта родини забезпечує батькам можливість вибору в прагненні забезпечити якісну освіту своїй дитині; надає можливості для співпраці й активнішого залучення до життя закладу освіти; допомагає сформулювати чітку мету й створити реальне майбутнє для своєї дитини, надає стимули й заохочує до спілкування з іншими батьками для отримання підтримки й необхідної інформації.

25 квітня 2019 р.

1. Войтко В. В. Психолого–педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : методичні рекомендації / В. В. Войтко. – Кропивницький : КОІППО ім. В. Сухомлинського, 2017. – 48 с.
2. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі та соціальному середовищі : навчальний посібник / О.В. Гаврилов. – Кам'янськ-Подільський : Аксіома, 2009. – 308 с.
3. Гладкова Ю. Педагог и семья : проблемы взаимодействия / Ю. Гладкова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 103-110.
4. Гріневич Ж. Орієнтація на особистість : робота в інклюзивних групах / Ж. Гріневич // Дошкільне виховання. – 2011. – № 46. – С. 6-8.
5. Данілавічючє Е.А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально–методичний посібник / Е.А. Данілавічючє, С.В. Литовченко. – К. : А.С.К., 2012. – 360 с.
6. Козак Н. Робота з батьками : нові підходи / Н. Козак // Дошкільне виховання. – 2016. – №7. – С. 14-15.
7. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально–методичний посібник / А.А. Колупаєва. – К. : А.С.К., 2012. – 192 с.
8. Психолого–педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно–рухового апарату та затримкою психічного розвитку / за ред. Л.С. Вавіної. – К. : АТОПОЛ, 2011. – 180 с.
9. Сухарева Л. С. Піклуємось разом з батьками. Робота з батьками дошкільників / Л.С. Сухарева. – Харків: Основа, 2008. – 128 с.

ПОЗИТИВНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ТВОРІВ ВІЗУАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА

Руслана Криворучко

*студентка 4 курсу педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У наш час соціалізуючий вплив на особистість образотворчого мистецтва вже визнаний науковцями (І. Зверева, А. Капська, В. Радултати). Доведене й особливе місце цього фактору серед різних засобів формування та розвитку уяви, творчої діяльності дитини. Встановлено, що візуальне мистецтво не тільки дозволяє переживати дитині почуття прекрасного, а й може стимулювати розвиток таких особистісних характеристик, як самосвідомість, творче мислення, духовність тощо. До того, творчими практиками доведено, що образотворче мистецтво надає позитивний суспільний вплив на навчання і розвиток дитини, оскільки специфічними засобами розвиває художні здібності, дрібну моторику рук, просторове мислення, уважність, зібраність, спостережливість, окомір, а також виховує сенсорне сприйняття, розширює уявлення про навколишній світ, долучає до джерел прекрасного, досконалого, але непомітного на перший погляд. Однак є діти, які через обмежених освітніх можливостей не можуть традиційними шляхами сприймати твори образотворчого мистецтва. Таких дітей відносять до іншостей. Ця категорія дитячої спільноти є досить поширеною через негативний вплив чиників екологічного, демократичного, генного характеру. Завдання і батьків, і педагога полягає в тому, щоб допомогти дітям з обмеженими освітніми потребами розвинути образотворчу діяльність та сформувати їхню здатність, зокрема, сприйняття творів образотворчого мистецтва.

Аналіз спеціальної літератури (О. Качмар, А. Колупаєва, Г. Ланко, О. Усик та ін.), вивчення довідкових джерел засвідчують про таке: доцільно розрізняти різні категорії дітей з обмеженими можливостями здоров'я; йдеться про дітей з порушенням зору, слуху; про наявність у дитини тяжких порушень мови, інтелектуального розвитку тощо. В нашу дослідницьку увагу привернуло надзвичайно специфічна категорія – діти з порушенням опорно–рухового апарату. Фахівці ідентифікують дитячий церебральний параліч (ДЦП) як

25 квітня 2019 р.

особливі порушення, позначають групу рухових розладів, які виникають при ураженні рухових систем головного мозку і виявляються в нестачі або відсутності контролю з боку нервової системи за довільними рухами. До того ж у такої категорії дітей також наявні порушення розвитку мови, мислення та інтелекту. Як доводять фахівці (В. Синьов, Н. Софій, М. Шереметний) структура порушення інтелектуального розвитку при дитячому церебральному паралічі характеризується наступним:

- нерівномірно збідненим багажем відомостей і уявлень про навколишній світ;
- вимушеної ізоляцією, обмеженням контактів дитини з однолітками і дорослими людьми у зв'язку з знерухомленістю або труднощами пересування;
- ускладненням пізнання навколишнього світу в силу рухових розладів;
- порушенням сенсорних функцій.

Отже, зазначене й визначає своєрідність такої дитини, процес її інклюзивної освіти та специфіку сприйняття творів візуального мистецтва.

Маємо зауважити, що нині існують декілька засобів, які допомагають дитині у сприйнятті та розвитку образотворчого мистецтва. Один з таких засобів визнано арт-терапією. Арт-терапія у вузькому сенсі слова – малюнкова терапія (ізотерапія), заснована на образотворчому мистецтві. Така технологія є популярною для психологічної корекції невротичних і психосоматичних порушень серед дітей та підлітків з труднощами в навчанні і соціальної адаптації, оскільки спроможна відтворити емоційний стан малюючого. Однак арт-терапія ще й досі не достатньо вивчена з точки зору сприйняття дитиною творів візуального мистецтва, а також впливовості на позитивну соціалізацію дітей з обмеженою рухомістю.

Тому деякі вчені та дослідники розробляють різні методики та корекційні роботи з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату. Серед основних напрямків корекційно-розвиваючого навчання дітей – заняття, спрямовані на формування рухових навичок, на формування предметної діяльності, мови, спілкування, ігри. У зв'язку з цим можна припустити, що й образотворча діяльність виступає, як шлях, за допомогою якого активізуються рухові навички, сприйняття, мова, гра і ряд інших важливих аспектів психіки такої «категоріальної дитини».

З огляду на зазначене, деякі педагоги-митці накопичили чималий конструктивний досвід [1; 2; 3]. В останній час творчі педагоги використовують нетрадиційні техніки малювання. Серед таких технік виділяють монотипія, малювання пальчиками та ладонями та інші.

Образотворче творчість - це особлива діяльність, оскільки її результат відноситься до сфери духовного, особистісного самоствердження. Через творчість дитина адаптується, «приміряє» себе до навколишнього світу. Одна з найсуттєвіших характеристик навколишнього світу, яку сприймають діти - це колір.

Колір – це основний виразний засіб живопису. Дивлячись на картину в перший момент, що не вдумуючись в зміст зображення, завдяки колориту, обраному художником, ми можемо відчути радість або смуток, тривогу або спокій, яке випромінює полотно. Дитина, освоюючи соціальний досвід інтерпретації кольору, поступово набуває індивідуальний досвід вираження свого ставлення до світу. Отже, завдання педагога полягає в тому, щоб допомогти дитині «відкрити для себе» багатобарвність світу, отримати радість від цього відкриття і усвідомити свої можливості у втіленні свого бачення. Більш того, колір здатний створити чітку емоційну характеристику зображуваної ситуації, і діти в своїх малюнках інтуїтивно використовують цю здатність, вибираючи так звані «непредметні кольори». Завдання дорослого, педагога та батьків навчити дітей використовувати виражальні можливості кольору саме свідомо.

Важливим аспектом на заняттях образотворчого мистецтва є взаємодія педагога з дітьми. Будуючи відносини з педагогом, дитина отримує новий досвід, який він може внести в життя. Ще одним важливим аспектом слід уважати спроможність дорослих ще й

25 квітня 2019 р.

створити умови для дітей з порушенням опорно-рухового апарату. Це спеціально організоване середовище в кімнаті, наповнена різноманітними стимулами, дозволяє поліпшити і розвинути не тільки сенсомоторні навички дитини з ДЦП, але істотно стабілізувати психоемоційний стан, створити умови для стимуляції мовної активності, сформувати більш позитивну самооцінку, істотно поліпшити якість життя.

Практика такої організації дитячого соціуму доводить, що особливо важливим моментом є можливість об'єднувати дітей у групи, проводити групові заняття. Під час занять в групі реалізується схильність дітей до наслідування, а елементи змагання, присутні на заняттях, підштовхують дитину на освоєння нових рухових навичок, а, відтак, вимагають значних активних вольових зусиль. Особливо яскраво проявляються ці здібності при побудові заняття у формі такого виду, як гра, стимулює рухову активність, найбільш адекватну для дітей певного вікового періоду та нозології порушень.

Аналізуючи педагогічні можливості образотворчого мистецтва, не можливо не виділити ще один важливий аспект – психотерапевтичний вплив на дитину. Впливаючи на емоційну сферу, мистецтво при цьому виконує не лише соціалізуючу та терапевтичну, а й комунікативну, регулятивну функції. Спільна участь дитини, його однолітків і педагогів в процесі створення художнього твору розширює його соціальний досвід, вчить адекватним моделям взаємодії і спілкування у процесі спільної діяльності, ефективно забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери. Психокорекційні ефект впливу мистецтва на дитину, що має особливі освітні потреби, виражається також в ефекті «очищення» від накопичених негативних переживань.

Отже, порушений аспект проблеми позитивної соціалізації дітей із особливими освітніми потребами засобами творів візуального мистецтва набуває виключної уваги у теперішній час, адже ж, на жаль, соціологи констатують динаміку збільшення кількості осіб дитячої спільноти, які характеризуються як «категоріальна дитина».

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із урахуванням психологічних засад сприйняття дітьми, які мають особливі освітні потреби, творів візуального мистецтва.

1. Наумова А. А. Организация изобразительной деятельности слабовидящих детей в теории и практике специального образования // Молодой ученый. – 2017. – № 49. – С. 387-390.

2. Носова В. И. Использование проведения уроков изобразительной деятельности в специальной (коррекционной) школе 7 вида / И. В. Носова // Инновационные и традиционные методы работы с детьми с ОВЗ. Издательство «Открытый мир». – г. о. Электрогорск. – 2014. – С. 92 – 96.

3. Харсеева Н. В., Цветкова И. В. Искусство как средство коррекционно-развивающей помощи детям с нарушениями в развитии / Н. В. Харсеева, И. В. Цветкова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – №5 – С. 128 – 130.

ORGANIZATION OF LANGUAGE EDUCATION OF NATIONAL MINORITIES IN THE INCLUSIVE ENVIRONMENT IN THE UNITED STATES

O. Ye. Krsek

Ph.D in Pedagogy

*Head of Chair of foreign languages
and professional communication*

Volodymyr Dahl East Ukrainian National University

The right to education is one of the most important subjective rights of individuals. It is an integral element of the system of human rights and the life of society as a whole, provides access to the results of civilization development, fosters respect for universal human values, forms a

25 квітня 2019 р.

national culture, promotes social progress. Being a country of diversity, the United States has had a long tradition of research and practices in special education in the form of inclusion. Since passage of the Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) of 1975, now referred to as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, a free appropriate public education has been available to the youth with disabilities. However, inclusion of *limited-English-proficient students with disabilities* into general education has taken decades to be considered appropriate practice. Controversies, research, and legislation have shaped a collaborative relationship between general and special education. Successful inclusive education happens primarily through accepting, understanding, and attending to student differences and diversity, which can include the physical, cognitive, academic, social, and emotional [6, 9, 15].

Regulatory barriers and obstacles in teaching limited-English-proficient students, language rights and the law in the United States, accessing language rights in education were analyzed in the works of K. Baker, L. Bartolome, Y. Butler, J. Crawford, M. Facella, F. Genesee, K. Hakuta, T. McCarty, K. Rampino, E. Shea, C. Schmid, J. Tollefson, T. Wiley, D. Witt, W. Wright.

Effectiveness of bilingual education, ethnicity and bilingual education, bilingualism and special education, two-way bilingual immersion education were discussed by K. Baker, A. Bangura, M. Brisk, J. Capetillo-Ponce, F. Cardasco, J. Crawford, J. Cummins, M. Facella, J. Greene, A. de Kanter, R. Kramer, S. Krashen, M. Muo, B. Perez, K. Rampino, E. Shea.

Policy for equity in teaching and learning, teaching limited-English-proficient students, program alternatives for linguistically diverse students were studied by K. Baker, C. Markey C., B. Perez, C. Schmid, W. Wright.

Organization of inclusive environment for teaching students with disabilities was studied by Avcioglu H., Blacher J., Duffy S., Espin C.A., Hardman M., Karp N., McLaughlin M., McDonnell J., Nisbet J., Safer N., Snell M., Strully J., Strully C., Taylor S.J..

Language-minority students in U.S. schools speak virtually all of the world's languages, including more than a hundred that are indigenous to the United States. Language-minority students may be monolingual in their native language, bilingual in their native language and English, or monolingual in English but from a home where a language other than English is spoken. Those who have not yet developed sufficient proficiency in English to learn content material in all-English-medium classrooms are known as limited English proficient (LEP) or English language learners (ELLs). Reliable estimates place the number of LEP students in American schools at close to four million.

Teachers prepared to implement a bilingual program in groups of limited-English-proficient students with disabilities are distinct from mainstream teachers in at least four ways: (1) they are proficient in two languages and are able to use both to deliver effective instruction in all areas of the curriculum; (2) they are skilled in integrating «students' work at mixed of linguistic and conceptual complexity» and (3) they «know the rules of appropriate behavior of at least two ethnic groups» and are able to «incorporate this knowledge into the teaching process»; (1) they are proficient in inclusive education. As bilingual teachers plan strategies for pursuing academic goals, they must invariably draw upon their knowledge of the student's language and culture to deliver an effective plan for attaining the desired outcomes [3, 6, 10, 12].

Depending on the program context, the needs of the limited-English-proficient student with disabilities, and the kinds of resources available, arguments can be raised in support of different alternatives for delivering English second language services, but three key factors appear to be particularly important as remark Allen V., Anderson A., Crandall J., Crawford J., Garcia E., Kessler C., Perez B. [2, 5, 8]:

1. The key to success includes close articulation between different program components.
2. Integration of ESL and content area instruction must be maximized wherever appropriate.

25 квітня 2019 р.

3. Academic procedures must incorporate social aspects that meet second language learners' needs, such as organizing classrooms in ways that facilitate student-student interaction and using cooperative learning activities.

In order for these factors to become incorporated as central elements within ESL programs, collaborative frameworks must be developed that involve clear communication and mutual support among all the persons who determine the quality of education for language minority students with disabilities, including teachers with administrators, teachers with teachers, and teachers with parents. What skills, then, are needed by ESL teachers serving language minority students? ESL specialists must possess a thorough understanding of theory and research which allows them to become knowledgeable and informed advocates of language minority students within the academic context. Among the critical instructional issues that they must be able to understand are:

- how to use modified speech appropriately with second language learners;
- how to create multiple opportunities for "negotiation of meaning" within natural learning contexts;
- how to contextualize learning (such as by providing additional visual support and planned, meaningful redundancy); and
- how to use those variables related to second language development that are under their control to maximum advantage.

So, in accordance with 'A Chronology of Federal Law and Policy Impacting Language Minority Students, compiled by the Texas Education Agency (<http://www.tea.state.tx.us/>), during the period of 1920s-1960s – English immersion or «sink-or-swim» policies were the dominant method of instruction of language minority students. Few or no remedial services were available, and students were generally held at the same grade level until enough English was mastered to advance in subject areas. In 1963 success of a two-way bilingual program for Cuban refugee children in Dade County, Florida, inspired the implementation of similar programs elsewhere. 1964 became known for Civil Rights Act: Title VI prohibits discrimination on the basis of race, color, or national origin in the operation of all federally assisted programs.

1968 year went down in history as the transition to bilingual education of lingual minorities in the USA. The Bilingual Education Act, Title VII of the Elementary and Secondary Education Act of 1968: Established federal policy for bilingual education for economically disadvantaged language minority students, allocated funds for innovative programs, and recognized the unique educational disadvantages faced by non-English speaking students. The BEA provided school districts with federal funds, in the form of competitive grants, to establish innovative educational programs for students with limited English speaking ability. The grants that the act provided were given directly to school districts and were to be used to buy resources for educational programs, to train teachers and teachers' aides, to develop and distribute materials and to create meaningful parental involvement projects. Although the act did not require the use of bilingual instruction or the use of a student's native language, its aim was to encourage innovative programs designed to teach students English. The act also gave school districts the opportunity to provide bilingual education programs without violating segregation laws, but at this time, participation was voluntary [3, 7, 8, 17,].

Program effectiveness was evaluated at the end of every year and successful programs were eligible to receive federal funding for up to five years.

Good bilingual education programs are designed to be linguistically, culturally, and developmentally appropriate for the students and have the following characteristics [3, 4, 6, 10, 12, 14]:

- High expectations for students and clear programmatic goals.
- A curriculum that is comparable to the material covered in the English-only classroom.
- Instruction through the native language for subject matter.
- An English-language development component.

25 квітня 2019 р.

- Multicultural instruction that recognizes and incorporates students' home cultures.
- Administrative and instructional staff, and community support for the program.
- Appropriately trained personnel.
- Adequate resources and linguistically, culturally, and developmentally appropriate materials.
- Frequent and appropriate monitoring of student performance.
- Parental and family involvement.

Recently, we've seen a number of institutions of higher education begin taking steps to diversify their academic environments. The following ways should be done to create inclusive academic settings that support limited-English-proficient students of all races and economic classes having different disabilities [1, 6, 9, 11, 15]: academic support, teachers training for the work in inclusive groups with limited-English-proficient students, curriculum (instructing on language disciplines should provide students with a knowledge of facts that connects to today's greater world), integration into Student Bodies, creation a respectful academic community, hiring a staff that reflects the diversity of the students and demonstrates on an institutional level a respect for people of all races and economic backgrounds and with all different strengths. Let students know that the staff can serve as a resource to help them navigate issues related to discrimination and oppression.

1. Avcioğlu H. (2016). «Classroom Teachers' Behaviors and Peers' Acceptance of Students in Inclusive Classrooms». *Educational Sciences: Theory & Practice*. 17 (2). doi:10.12738/estp.2017.2.0034. ISSN 1303-0485.

2. Anderson A. (1995). Teaching children: What teachers should know. In M. Kennedy (Ed.), *Teaching academic subjects to diverse learners*. New York: Teachers College Press, pp. 8-34.

3. Baker K. (2002). Structured English Immersion: Breakthrough in Teaching Limited-English-Proficient Students. In: *Phi Delta Kappan*. 80(3), pp. 199-204.

4. Clark E. (1987). The state of the art in research on teacher training models with special reference to bilingual education teachers. In *Proceedings of the First Research Symposium on Crandall, J. (Ed.) ESL through content-area instruction: Mathematics, science, social studies*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.- pp. 81-84.

5. Crawford J. (1998). Anatomy of the English-Only Movement: Social and Ideological Sources of Language Restrictionism in the United States. In: Kibbee, D.A. (Ed.). *Language Legislation and Linguistic Rights. Selected Proceedings of the Language Legislation and Linguistic Rights Conference, the University of Illinois at Urbana-Champaign, March 1996*. Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Co., pp. 224-244.

6. Espin C.A. (1998). Individualized Education Programs in Resource and Inclusive Settings. *The Journal of Special Education*, Vol. 32, No. 3, 164-174

7. Faltis C., Merino B. (2009). Toward a definition of exemplary teachers in bilingual multicultural school settings. In R. Padilla & A. Benavides (Eds.), *Critical perspectives on bilingual education research*. Tempe, AZ: Bilingual Press/Editorial Bilingual, pp. 21-30.

8. Garcia E. (2002). Linguistically and culturally diverse children: Effective instructional practices and related policy issues. In H. Waxman, J. Walker de Felix, J. Anderson, & H. Baptiste (Eds.), *Students at risk in at-risk schools: Improving environments for learning*. Newbury Park, CA: Corwin Press, pp. 267-270.

9. Karp N., Taylor S.J. (1988). *The Least Restrictive Environment and Community Integration: A Leadership Institute*. Washington, DC and Syracuse, NY: National Institute on Disability Research and Rehabilitation and Syracuse University, Center on Human Policy.

10. McCarty T.L. (2002). Between possibility and constraint: Indigenous language education, planning, and policy in the US. In: Tollefson, J.W. (Ed.) *Language Policies in Education: Critical Issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.336-339.

11. McLaughlin M., Blacher J., Duffy S., Hardman M., McDonnell J., Nisbet J., Safer N., Snell M. (2005). Effective education in the least restrictive environment. In: K.C. Lakin & A. Turnbull, *National Goals and Research for People with Intellectual and Developmental Disabilities*. Washington, DC: The Arc of the US and the American Association on Mental Retardation.

25 квітня 2019 р.

12. Padilla A., Lindholm K., Chen A., Durán R., Hakuta K., Lambert W., Tucker R. (1991). The English-Only movement: Myths, Reality, and implications for Psychology. *American Psychologist*. Vol. 46 (2), pp. 120-130.

13. Perez B. (2012). *Becoming Biliterate: A Study of Two-Way Bilingual Immersion Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp.76-78.

14. Schmid C.L. (2002). *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective*. New York: Oxford University Press, p.134

15. Strully J., Strully C. (1996). Friendships as an educational goal: What we have learned and where we are headed. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

16. Thonis E. (1991) Competencies for teachers of language minority students. In M. McGroarty & C. Faltis (Eds.), *Languages in school and society: Policy and pedagogy*. Berlin: Mouton de Gruyter. – p.11.

МЕТОДИЧНІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВПЛИВУ КОЛЬОРОМ НА ДІТЕЙ З ДЕФЕКТАМИ ЗВУКОВИМОВИ

Софія-Михайлина Лозова

студентка 4 курсу, педагогічного факультету

Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Напередодні двадцять першого століття Міжнародним інститутом планування освіти було визнано, що система освіти ввійшла у стадію кризового стану [3, с. 2]. Дане питання від фахівців вимагає нових рішень, тих методик які вже існують по відношенню до навчань корекційної роботи. При проведенні корекційної роботи спеціалісти все частіше використовують досвід фахівців інших спеціальностей із запозичення їхніх прийомів та методик, які враховуючі потреби кожної дитини приходять їм на допомогу.

Наукові роботи Л. Виготського, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, М. Лісіної, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Рубінштейна – це основа для нового бачення та розв'язання проблем розвитку особистості, які починаються ще на ранніх етапів онтогенезу. В наукових роботах О. Вікторіної, О. Кошелєвої, Я. Неверович, Л. Ремезової та інших дослідників які використовуються в хромотерапії у роботі з дітьми всебічно розглянуті та проаналізовані її теоретико-методологічні та практичні аспекти.

Порушення мовленнєвого розвитку лежить в основі проблеми вихованні дітей не дивлячись на свою актуальність дотеперішнього часу залишається важливою і головною. Мовлення як вища психічна функція в основному порушується не лише само собою, а в сукупності з іншим функціями. Як правило порушення мовлення провокує недорозвиток або затримку психічного розвитку, особливості сенсорної та моторної сфери, несформованість емоційно-вольового регулювання.

Отже, можна ствердити, що корекційно-логопедична робота є складною комплексною педагогічною проблемою, яка має різноманітні напрямки, зміст і практику організації. Аналізуючи ситуації та враховуючи практичний досвід дозволяє ствердити, що вона тоді успішна та ефективна, коли:

– побудована на принципі міждисциплінарності. Головні проблеми спеціальної освіти та її інтегративної частини – логопедії складні які не можливо вирішити враховуючи лише одну науку, тому в її основу включено міждисциплінарний підхід який забезпечує аналіз, інтерпретацію та інтеграцію знань з різних галузей конкретних наук, технологій, терапевтичних методик [3, с. 2];

– відбувається пошук нових форм і методів, в режимі інноваційної діяльності. На сьогоднішній день система спеціальної освіти, і зокрема логопедії, знаходиться на новому

25 квітня 2019 р.

етапі, який вимагає інновацій, які повинні всебічно і гармонійно вплинути на розвиток дитини;

– засновується на творчих, нестандартних рішеннях, які спонукають до вирішення стандартних завдань корекційного навчання, виховання та розвитку дітей з патологією мовлення.

Нетрадиційні корекційні методики відображають широкий спектр здібностей дитини, а застосування методів та технологій новітньої терапії об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією. На мою думку, найоптимальніше це поєднуються з використанням нетрадиційних методик, котрі створюють невимушені ситуації спілкування і максимальної мотивуватії дитини для спільної діяльності.

Кольоротерапія у вихованні – це невід'ємна частина у нетрадиційному лікуванні дітей з порушенням мовленням. Сприйняття кольорів у дітей відбувається по-іншому ніж у дорослих. Лише після чіткого формування характеру дитини змінюється її вибір кольору. Дослідники ствердили, що діти у яких складні мовленнєві порушення найчастіше вибирають коричневий колір. Вибір цього кольору означає прагнення до зміцнення.

Концепції, що пояснюють механізм дії кольоротерапії:

- *Психофізіологічна.* Пов'язана з трикомпонентною теорією кольоровідчуття Юнга-Гельмгольца, згідно якої відчуття різних кольорів і відтінків, їх психофізіологічна дія на людину визначаються мірою роздратування кожного з трьох типів колб (червоно-, синє-, і зелено чутливих), що призводить до виникнення нервового імпульсу [1, с. 123].

- *Квантова.* Ґрунтується на корпускулярній природі світла [1, с. 85].

- *Асоціативного кольоросприйняття.* Певні колірні визначення або колірні асоціації можуть робити вплив на психоемоційний стан людини [1, с. 103].

- *Змагання полів зору.* Ефективність кольороімпульсної терапії пояснює її нормалізацією біоритмів зорового аналізатора, дисенхронізація яких часто відбуваються при зорових патологіях [1, с. 49].

- *Біоритмотерапевтична.* Зв'язує ефективність кольороімпульсної терапії з нормалізацією біоритмів всього організму [1, с. 117].

- *Дія на орган зору.* Кольоротерапія надає безпосередню дію на структуру очного яблука і м'язовий апарат ока. [1, с. 68].

- *Біорезонансна.* Ґрунтується на хвилевій природі світла [5, с. 92].

За останнє десятиліття кольоротерапія значно зросла завдяки апаратам нового покоління, що дозволяють впливати не тільки світлом певного кольору, а і ритмом подачі світлових стимул-реакцій, підбравши для кожної дитини індивідуальну програму. На даний час метод кольоротерапії активно використовується в різних галузях медицини та педагогіки. За останні десятиліття упроваджені різні апарати кольороімпульсної терапії.

Дані методи кольоротерапії використовують у роботі з дошкільниками, котрі мають дефекти звуковимови: дія колірними променями, масаж з використанням масел для кольоротерапії, розгляд і візуалізація кольорів, вибір одягу певних кольорів і споживання продуктів специфічного забарвлення. На сьогоднішній день у продажі можна знайти різноманітні засоби для кольоротерапії: масла, сіль для ванни, мило, карти для медитацій, окуляри тощо.

Масла для кольоротерапії візуально допомагають нагромаджувати «колірну» енергію. Їх можна додавати у воду для купання, використовувати для масажу скронь, тіла. У ці масла входять натуральні кольори різних частин рослин і фруктів, їх основа – масло жожоба, соняшнику, сафлорове масло.

Сіль для ванни для кольоротерапії містить натуральні морські солі, які володіють терапевтичними ефектом та домотають розслабитися, відновлює і тонізує шкіру, а також прискорює загоєнню ран.

25 квітня 2019 р.

Окуляри для кольоротерапії – легкі і стильні з кольоровими лінзами. Під дією денного світла колір активізується і потрапляє в організм безпосередньо – через очі. За спостереженнями медиків, зелене скло корисне тим, що не спотворює картину світу, а лише підкреслює колір. Зелений колір розслабляє нервову систему, викликає відчуття комфорту [5, с 110].

Наведемо відомості про вплив окремих кольорів на психофізіологічний стан, їх можна використовувати при корекції проблем у дитини дошкільного віку. Кольори не лише ефективно впливають на психічні функції нашого організму, але й позитивно впливають на стан фізіологічного здоров'я людини.

Кольоротерапія є абсолютно безпечним і надзвичайно ефективним допоміжним засобом реабілітації та відновлення організму. У корекційній роботі з дітьми з порушеннями розумового або мовленнєвого розвитку використовують вплив кольору на дошкільнят з наступними завданнями:

- Організаційні - налаштування дитини для активної мовної діяльності.
- Освітньо-розвиваючі – формування знань про навколишнє середовище, сенсорного розвитку.

- Коригувальні - стабілізація психоемоційного стану, гармонізація почуттів.

- Розвиток творчості – уява, креативність, нестандартне мислення.

Вирішення цих завдань призводить до розвитку навичок саморегуляції, розширення здатності керувати емоційними і вольовими умовами. У результаті дитина розширює межі спілкування з зовнішнім світом, стає більш уважною, терплячою і радісною. Все це сприяє міцному засвоєнню матеріалу.

На початку корекційно-розвиваючої роботи педагог повинен провести діагностику дітей, щоб з'ясувати, який колір подобається дошкільнику [2, с 130]. Це дозволить вирішити ряд проблем, а саме:

- визначте психоемоційний стан дитини (істотну роль у виборі кольору відіграє настрій дитини в цей час);

- знаючи найулюбленіший колір дошкільника, я використовую його в корекційних роботах, щоб створити позитивний настрій у групі, зацікавити дитину, викликати активну мовленнєву діяльність;

- вибір конкретного кольору (кілька разів за певний період часу) допоможе виявити тип особистості дитини, його характер.

З реабілітацією можна подивитися на колір, його можна «вдихати», поглинути, уявити, нанести на тіло (предмети певного кольору). У віковій особливості кольорової грами важливо зазначити, що протягом 2-х місяці розширяється поступово палітра кольорів. Через інтенсивність червоного кольору діти сприймають його найкраще. Наприклад, можна використовувати кольори в розвитку дитячої мови шляхом проведення прямих асоціацій:

- Помідор – червоний;

- Банан – жовтий;

- Улюблені штани – сині;

Кольорова терапія лежить за основу у практичній роботі з дітьми. Яка включає кольори приємні для очей, спокійні, сприяють припливу внутрішніх сил, підбадьорюють; інші - дратують, пригнічують, викликають негативні емоції. По-різному впливає кожен колір на дитину, що враховується педагогом-логопедом під час роботи [4, с 28].

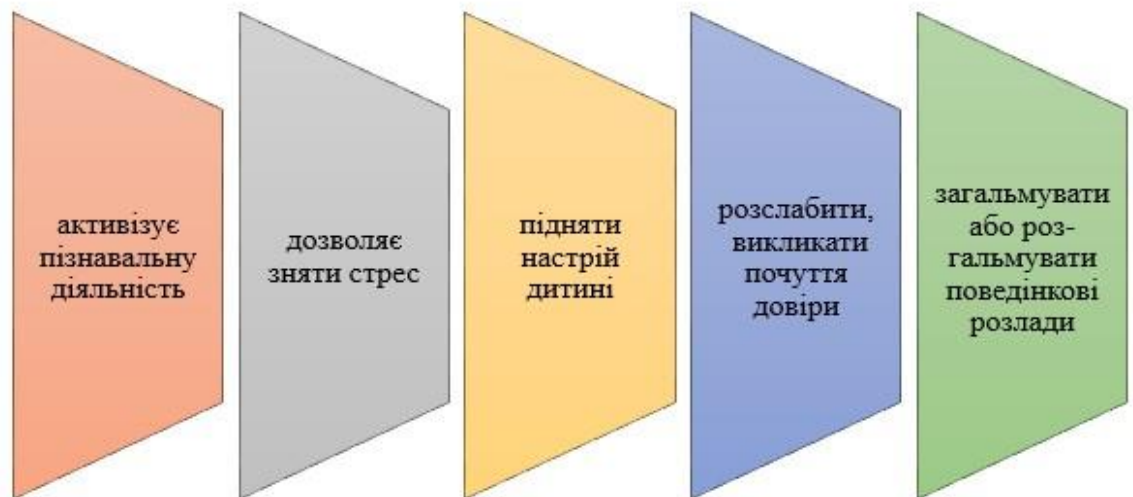
Протокол колірного тесту відносин по А. М. Еткінду

№	Колір	Значення кольору
1.	Синій	Смуток, інтерес, висока мораль, свобода
2.	Зелений	Інтерес, домінантність, інтравертність, жорсткі стосунки в сім'ї
3.	Червоний	Радість, гнів, екстравертність, висока сила при високій активності, структурність
4.	Жовтий	Здивування, висока активність при низькій силі, низька моральна спрямованість
5.	Фіолетовий	Егоїзм, нещирість, низька сила при низькій активності
6.	Коричневий	Слабкість, залежність
7.	Чорний	Страх, гнів, висока сила при низькій активності
8.	Сірий	Смуток, втома, слабкість, пасивність, нерозуміння

Вчені визначили фізіологічні та психологічні компоненти впливу кольору на дитину. І ці дві складові мають безпосередню близькість до емоцій. Різні емоційні стани викликають відповідні зміни в організмі: прискорення або уповільнення пульсу, зміна ритму дихання, швидкості реакції тощо.

Таблиця №2

Вплив кольору на дитину



Поради: «червоні діти» заспокоюються синім кольором, а «сині» активуються червоним кольором. Рожевий колір знижує агресивність червоного. Споглядаючи кольори веселки допомагає гармонізувати почуття і думки.

25 квітня 2019 р.



Використовуючи технологію кольорової терапії, при корекції звуків у дітей з порушеннями мовлення можна відзначити, що діти з більшою ймовірністю займаються завданнями педагога-логопеда, оскільки їх цікавлять різноманітні кольорові відтінки їх у групі. Використання коліротерапії сприяє поліпшенню стану всього тіла дитини.

Тривалі періоди автоматизації і диференціації поставлених звуків втомлюють дитину. В цей період ви можете завдяки кольорам перетворити нудну роботу на цікаву, живу та творчу. На заняттях діти беруть у свої руки предмети, іграшки певного кольору, виконують з ними різні дії, імітують ситуацію. Всі дії обговорюються. Необхідні звуки, таким чином, повторюються багато разів, і діти користуються процесом роботи з кольором [7, с 130].

І, нарешті, слід пам'ятати про золоте правило колірної схеми для немовлят: у повсякденному житті дитина повинна мати багато кольорів. Тому постарайтеся зберегти гармонію в кімнаті, де ви живете, щоденний одяг і дитячі іграшки. Тому, ми можемо навести як приклад коліротерапії такі вправи в дошкільному віці:

1) Вправа «Відчуття кольору» (на розслаблення).

Перед початком кожного заняття дітям пропонується розслабитися. Розслаблення дозволяє усунути занепокоєння, збудження, скутість, відновлює сили і здоров'я, збільшує запас енергії. Діти розслаблюють плечі, опускають вільно руки, розслаблюють обличчя, очі, і дивляться на предмети певного кольору, наприклад, синього.

• Які почуття викликає синій колір? Який настрій він створює? Який він? (М'який, ніжний, добрий, сумний, спокійний, холодний.)

Далі педагог описує значення кольору, як він діє на організм.

2) Вправа на координацію мови з рухом «Жовта пісенька».

Жовте сонце на землю дивиться. (Руки вгору, потягнулися, очі вгору).

Жовтий соняшник за сонцем стежить. (Гойдання руками вліво-вправо)

Жовті груші на гілках висять. (Струсування руками вниз)

Жовте листя з дерев летять. (Махи руками в сторони-вгору-вниз).

Жовтий метелик, Жовта комашка.

Жовтий жовтець, Жовта ромашка.

Жовте сонечко, жовтенький пісочок.

Жовтий колір-радість, радуйся дружочку. (Стрибки на місці)

3) **Дидактичні ігри:**

«Покривала феї» – кольорові полотна з прозорої тканини насичених і пастельних кольорів. Крізь них діти розглядають навколишній простір, обертаються в них. Це дає відчутний терапевтичний ефект і розвиває колірні асоціації, заспокоює, налаштовує на позитивний лад, розвиває уяву і фантазію. Зміна колірного простору ефективно діє на емоційний стан малюка.

«Кольоровий дощик» – пробігаючи під «теплыми» і «холодними» струменями різнобарвного дощу, педагог пропонує дітям зобразити мімікою або розповісти про свої

25 квітня 2019 р.

емоції, які у них викликає той чи інший колір. Малюкові, який сумує, можна запропонувати побігати під теплими струменями; іншим – під «холодними». Можна побігати вздовж від теплих до холодних струменів і назад, зображуючи відповідні емоції. Таким чином, діти вчаться керувати своїми емоціями, змінюючи свій настрій, правильно відчувати кольори.

«Запали веселку» – на підлозі розстеляється біле полотно з розміченими тасьмою дугами. Дітям пропонується «запалити веселку», тобто викласти дуги веселки, наприклад, кришками. У цій грі діти вчаться взаємодіяти один з одним, вони спілкуються, придумують назву своєї країни, історії про її жителів. Вони можуть і самі опинитися в цій країні і розповісти про свої пригоди. Враховую психоемоційний стан дітей, їх комунікативні якості. «Холодні» кольори веселки можна запропонувати «запалити» дітям активним, рухливим. Замкнутим, малорухливим – «теплі». Варіантів об'єднання дітей в групи безліч, в залежності від ситуації, від настрою і поведінки дітей, від розв'язуваної задачі.

Елементи кольоротерапії можна застосовувати звиснож в логопедичній роботі, як на індивідуальних заняттях, так і на підгрупових і групових.

Автоматизація звуків:

– Автоматизація звуку «р»: червоний, рожевий, бордовий, сірий, чорний, помаранчевий.

– Автоматизація звуку «с»: синій, сірий, срібний.

– Автоматизація звуку «з»: золотий, зелений.

– Автоматизація звуку «л»: білий, золотий, блакитний.

– Автоматизація звуку «ч»: чорний, коричневий.

Таким чином, використання позитивної дії кольорових променів є одним із результативних способів формування в дитини, яка має дефекти звуковимови, вміння відчувати та розуміти свої емоції, керувати ними та адекватно реагувати на емоційні прояви інших дітей та позбавлятися цих дефектів. Крім того, кольоротерапія зміцнює загальний імунітет у дітей з мовленнєвими патологіями. Здорові діти легше йдуть на контакт, із задоволенням беруть участь в іграх та спільних справах. За допомогою кольоротерапії дорослий може стимулювати розвиток дитини, керувати поведінкою, навчальною діяльністю з метою надання їй творчої траєкторії особистісного розвитку з урахуванням реалій сучасного життя.

1. Бетенські М. Що ти бачиш? Нові методи кольоротерапії / пер. з англ. М. Злотник ; за ред. С. П'янкової. – К.: Мистецтво в освіті, 2012. – 251 с.

2. Євтушенко Р. Н., Белова Е. А. Роль кольоро-терапії та арт-терапії в гармонійному розвитку дитини з проблемами // Інтерактивна наука. – 2016. – № 2. – С. 85-88

3. Панков О. В. Практика відновлення зору за допомогою світла і кольору / О.В. Панков. – К. : Астрель, 2011. – 192 с.

4. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. посіб. / Ю.В. Рібцун. – К., 2014.–238с.

5. Тарасун В. Філософські та соціокультурні засади спеціальної освіти / В. Тарасун // Дефектологія. – 2004. – №3. – 6 с.

6. Турішева Л. Психологічна дія кольорів // Історія та правознавство: Науково-методичний журнал. – 2009. – №4. – 29 с.

7. Яфальян А. Ф. Вплив мистецтва на духовне здоров'я дитини в умовах школи самовираження // Педагогічна освіта – 2012. – № 1. – С. 130-141.

25 квітня 2019 р.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ

Лариса Лунгу

кандидат педагогічних наук

кафедри загальної педагогіки, дошкільної початкової та спеціальної освіти

В останні десятиліття відбулись суттєві зміни у розумінні і ставленні щодо забезпечення осіб з особливими освітніми потребами якісною освітою. Модернізація системи спеціальної освіти у багатьох країнах світу визнана у вигляді нової форми навчання – інклюзивної. Ознайомлення із зарубіжним досвідом організації інклюзивного навчання істотно оптимізує реструктуризацію української освітньої системи відповідно до потреб сьогодення та реалізації Конвенції ООН.

Базис освітньої інклюзії має глибоке концептуальне коріння, яке відображене у теоріях соціальної справедливості, прав людини, рівноправності в освіті, конструктивізму та соціальних систем щодо розвитку особистості, психологічного розвитку особистості [1]. Відповідно до зазначених теорій та ідей освіта розглядається як суспільне благо, що надає особам з особливими освітніми потребами можливості у доступі до неї як соціальної цінності. Тож подолання соціальної нерівності полягає у створенні особам з особливими освітніми потребами можливостей для отримання вагомого місця в суспільстві саме засобами освіти. Треба зауважити, що високий рівень академічної підготовки, соціальний досвід, компетентність і здатність до соціальної адаптації як складові функціональної грамотності населення свідчать про високу якість людських ресурсів суспільства, націленого на подальший удосконалений розвиток [2]. Міжнародна освітня система, ґрунтуючись на ідеях індивідуального вдосконалення, зростання та підвищення самореалізації кожної особистості, визначає таке навчання інклюзивним.

У країнах Європи і США сформувався чотири основних напрямки роботи з особами які потребують особливих освітніх потреб. Розглянемо кожне з них:

1. *Widening participation*, тобто розширення доступу до освіти. Дана політика застосовується в країнах Європи, переважно в Великобританії. Її головною метою є розширення освітніх можливостей для осіб з особливими освітніми потребами, етнічних меншин, а також осіб з неблагополучних верств суспільства. Дана політика реалізується шляхом різних угод і фінансового стимулювання навчальних закладів, які беруть участь в подібних проектах.

2. *Mainstreaming*. В даному контексті розглядається безпосередню взаємодію осіб з особливими освітніми потребами і звичайних людей переважно в рамках дозвілєвої діяльності.

3. *Integration*, передбачає безпосереднє включення всіх дітей в освітній процес з урахуванням їх особистісних, фізичних і психологічних особливостей.

4. *Inclusion*, є таким видом освітньої діяльності, коли люди з різними обмеженнями і потребами можуть навчатися нарівні з людьми не мають ніяких відхилень. Таким чином, інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію і робить процес навчання доступним для всіх. Досягається це шляхом модернізації шкіл, в першу чергу перепланування навчальних класів, а також розробки нової навчальної програми.

На сьогоднішній день серед форм і методик спеціалізованої освіти для осіб з особливими потребами нам найбільш цікава методика інклюзивної освіти. Міжнародний досвід впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітні школи відкриває нові можливості для осіб з обмеженими можливостями. Сьогодні більш ніж в 40 країнах світу використовуються подібні освітні методики. У Німеччині, Норвегії, Франції, Іспанії, США, Канаді та ряді інших розвинених країн питання навчання людей з особливими освітніми потребами вирішуються за допомогою інклюзивних методик освіти.

25 квітня 2019 р.

У країнах Скандинавії протягом більше 20 років реалізується програма допомоги дітям з синдромом дефіциту уваги і гіперактивності. Система психолого-педагогічної допомоги в Норвегії юридично закріплена як право учня на індивідуальний план навчання, що враховує його особливості. Зокрема, законодавчо закріплено право дитини з будь-якими порушеннями розвитку на навчання в загальноосвітній школі. Для його реалізації розроблено і ефективно діє цілий спектр заходів. Коротко охарактеризуємо основні з них [3]:

1. Технологія поширення знань серед батьків і фахівців. Дана технологія передбачає поширення інформації в усі організації, де можуть знаходитися батьки дітей з особливими освітніми потребами. Інформація поширюється у вигляді листівок, брошур, періодичних видань, популярної і наукової літератури. 2. Технологія інклюзивного навчання дітей з різними відхиленнями у розвитку (СДУГ (синдром дефіциту уваги і гіперактивності), синдром Туретта, синдром Аспергера, розумова відсталість) в системі загальної освіти [4].

Індивідуальна робота з дітьми, що мають виражені проблеми розвитку, реалізується завдяки:

✓ варіативного плану навчання (законодавчо закріплено право дітей на навчання за програмами різного рівня однієї вікової групи);

✓ скорочення фронтальної роботи з класом, переважанню різних видів індивідуальних робіт;

✓ активного застосування бланкових методик, які дають можливість: враховувати різний темп роботи учнів (наприклад, діти, швидко завершили самостійну роботу з англійської мови, можуть вибрати на стелажі в класі книжку для читання англійською мовою); давати різні за рівнем складності завдання, в залежності від можливостей учня; надавати індивідуальну допомогу дітям, не відволікаючи інших учнів класу, що особливо можливо при наявності на уроці не тільки основного вчителя, а й помічника - спеціального педагога; індивідуально обговорювати з дитиною плану виконання завдання; проводити поточний контроль;

✓ підкріпленню навчальної діяльності дітей, що включає в себе: стимулюючу допомогу (педагог допомагає дитині включитися в роботу, емоційно підтримує його); можливість вибрати привабливе заняття після виконання обов'язкового заняття. Наприклад, діти можуть вибрати для читання з даного предмету, що подобається їм книгу; можливість відпочинку: перед виконанням завдання вчитель може пообіцяти учневі, що після успішного завершення завдання той заробляє право пограти в кімнаті відпочинку тощо.

3. Технологія діагностики варіантів СДУГ і коморбідних станів. У даній групі технологій використовується три групи методів. Це опитувальники, методи спостереження за дітьми в класі і тести.

Окреслені вище технології отримали своє поширення в Норвегії, країні з низькою щільністю населення і одним з найвищих рівнем життя населення. Ще однією країною з розвиненою системою інклюзивної освіти є Сполучені Штати Америки.

В даний час в США діє програма «Інклюжен». Її основи були закладені «Реабілітаційним Актом» і законом про навчання дітей-інвалідів в 1973 році Конгрес США, ґрунтуючись на досвіді округу Колумбія, прийняв Закон про освіту інвалідів (пізніше перейменований в Закон про освіту людей з інвалідністю), що передбачає необхідне фінансування спеціальної освіти в системі місцевих шкіл і встановлює індивідуальний підхід до визначення освітньої програми. Закон віддавав перевагу інтеграції – навчання дітей-інвалідів у загальноосвітніх школах з наданням в міру необхідності додаткової допомоги, а не навчання в спеціальних установах. Інклюзію можна визначити як «прийняття кожної дитини і гнучкість в підходах до навчання». Така

25 квітня 2019 р.

освітня модель має на увазі, що дитина з особливим освітніми потребами, може навчатися з нормативними дітьми.

Це стосується і дітей з порушенням інтелекту, наприклад, з синдромом Дауна. Інклюзивні школи пристосовуються до всіх дітей, незалежно від їх психологічних, розумових, соціальних, емоційних, мовних або будь-яких інших особливостей. Освіта, заснована на моделі «Інклюжен», є пріоритетним в США, проте в Америці не відмовляються і від спеціалізованих шкіл, але приміщення туди дитину здійснюється лише в крайніх випадках.

В рамках інклюзивної підходу кожна школа чи установа ще на етапі планування своєї діяльності, освітніх програм враховує очікувані можливі потреби всіх учнів з їх індивідуальними потребами, розробляючи Індивідуальний план освіти (ІП). Його розробка здійснюється за наступними критеріями: реалістичність, рівень досягнення, можливість оцінки, активність. Місце навчання студента-інваліда залежить від його потреб і заходи обмежень. Він може навчатися: в звичайному класі і отримувати необхідну допомогу; в звичайному класі, отримуючи необхідну допомогу, а також підтримку з боку фахівців навчального закладу; частина дня в звичайному класі і решту дня – в спеціальному; в спеціальному класі з забезпеченням всілякої підтримки з боку фахівців і групи консультантів з даного питання; по реабілітаційній програмі з безперервною підтримкою з боку різних фахівців.

В рамках програми «Інклюжен» в 80-ті роки минулого століття в США почався процес побудови нових будівель і перебудови старих з урахуванням потреб різних категорій інвалідів. Для цих цілей урядом виділялися додаткові фінансові кошти і в той же час застосовувалися жорсткі санкції за порушення прийнятих стандартів [1]. Важливим принципом державної політики щодо осіб з особливими освітніми потребами є здатність до користування послугами організації або сервісу з тією ж простотою, як і звичайна людина. У разі необхідності надаються: перекладачі, які володіють мовою жестів; індивідуальні помічники, що полегшують процес запису лекційного матеріалу; соціальні педагоги та психологи для індивідуального консультування [2]. При цьому дані методики і технології здійснюються в межах всієї країни і забезпечують рівний доступ не тільки до освітніх благ, а й дають можливість подальшого працевлаштування. Звертаючись до питань впровадження інклюзивної освіти, слід розглядати комплекс заходів який сприяє успішній інклюзії. На думку більшості зарубіжних фахівців в даній області в цей комплекс входять: проблеми професійної підготовки педагогів до інклюзивної освіти; проблеми взаємодії дітей з особливими потребами зі здоровими однолітками в інклюзивних класах; проблеми організації навчального процесу в інклюзивну класі.

З 2006 по 2016 рр. за кордоном були проведені дослідження в області інклюзивної освіти. Так А. Де Боер, С. Дж. Пійло і А. Міннаерт провели дослідження «Ставлення до інклюзії вчителів початкової загальноосвітньої школи: огляд літератури». Б. Кагран і М. Шмідт вивчили ставлення словенських учителів до інклюзії учнів з різними видами освітніх потреб в початковій школі. Н. К. Френч і Р. В. Чопра представили аналіз навичок сучасних вчителів здатних втілити в життя ідеї інклюзії в школі. Дане дослідження має назву «Учитель в ролі менеджера» та ін.

Результати даних досліджень відобразили всю складність впровадження інклюзивної освіти в систему загальноосвітніх шкіл. Дав змогу виокремити найважливіші освітні проблеми розвитку інклюзивного навчання: розуміння філософії інклюзії; відсутності зв'язку між дослідженнями та практикою інклюзивного навчання; задоволення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі; надання учням з особливими освітніми потребами доступу до загальної навчальної програми; відсутність належних програм професійної підготовки, які б об'єднували навчання вчителів загальної та спеціальної освіти; залучення фахівців спеціальної освіти до підтримки дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються

25 квітня 2019 р.

у загальноосвітніх навчальних закладах; забезпечення ефективної підготовки педагогічних кадрів для якісної інклюзії. Отже, зарубіжний досвід підготовки педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному середовищі є надзвичайно цінним для реформування кадрової політики у вітчизняній системі інклюзивної освіти.

1. Ардзінба В. А. Інклюзивна освіта в Сполучених Штатах Америки / В. А. Ардзіна // Електронний журнал «Психологічна наука і освіта». – 2010. – № 5. – С. 23-29

2. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні / Е. А. Данілавічюте // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2013. – № 1. – С. 2-8.

3. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл / Дж. Лупарт, Ч. Веббер // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. – 2010. – № 1. – С. 6-11.

4. Хотильова Т. Ю. Технології психолого-педагогічної допомоги дітям з СДУГ в Норвегії / Т. Ю. Хотильова // Електронний журнал «Психологічна наука і освіта». – 2010. – № 5. – С. 1-12.

ПЕРСПЕКТИВИ МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА КОМУНІКАЦІЇ СОЦІОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сергій Ніколаєв

аспірант

Ізмаїльський державний гуманітарний університету

В сучасних умовах детермінуючого впливу інклюзивних процесів у навчальних закладах України підсилюється потреба в мобілізації професійних, життєво-творчих, вольових ресурсів мультидисциплінарних команд фахівців-соціономістів, покликаних реалізувати права дітей із особливими потребами на включену освіту. Безсумнівно, що на регіональному рівні інклюзивний простір постане доступним для «особливих дітей» саме тоді, коли педагогічний персонал освітніх установ за місцем проживання буде зорієнтований на взаємодію з педагогами інших закладів за принципом відкритості; творчого співробітництва із соціономістами служб охорони здоров'я, служб у справах дітей, соціального забезпечення, методичних сервісів, громадських організацій, благодійних фондів та ін.

Прийнято розрізняти певне коло психолого-педагогічних проблем дітей із особливими потребами, що вимагають продуктивного розв'язання суб'єктами регіональних мультидисциплінарних команд (проблеми, що пов'язані зі збереженням психічного здоров'я дітей, розвитком особистості, самовизначенням вихованців; проблеми, пов'язані з неблагополуччям сім'ї, порушенням прав дитини і насильством; проблеми адаптації та дезадаптації в умовах освітніх установ; проблеми, пов'язані з неадекватною та девіантною поведінкою дітей в освітньому середовищі; проблеми інтеграції або дезінтегрованості; проблеми, пов'язані з конфліктами і морально-психологічним кліматом у школі, мікросередовищі).

Через це, з метою розв'язання низки проблем дітей, забезпечення їхньої комплексної реабілітації, підсилюється значення мультидисциплінарного партнерства соціономістів (зацікавлених керівників, співробітників педагогічного колективу, волонтерів та ін.), діючих у форматі «професіоналів-однодумців».

Запровадження інклюзивної освіти в закладах комплексної реабілітації області та району в підготовці мультидисциплінарного партнерства педагогів до роботи в нових інтегративних умовах зумовили вибір теми дисертації.

25 квітня 2019 р.

Проблеми регулювання системи соціального партнерства досліджувалися такими вченими, як: Л. Баккаро, В. Борисов, С. Лібнер, Р. Одонолл, М. Сімоні, Г. Фолкнер, О. Грішнова, В. Жуков, Г. Задорожний, А.Казановський, А. Колот, В. Комарницький, О. Новікова, О. Мірошніченко, Г. Осовий, В. Смоліков, С. Українець та інші.

Так, зокрема В. Жуков і В. Скуратівський пишуть, що «за своїм змістом соціальне партнерство розглядається як система соціально-трудових відносин між власником (роботодавцем) та найманими працівниками (профспілкою) за участю держави, як арбітра, третейського судді в процесі реалізації їх соціально-економічних прав та інтересів».

Інший вчений у галузі соціально-трудових відносин А. Колот зазначає, що «соціальне партнерство – це, насамперед, визначення неоднаковості інтересів різних суспільних сил, визнання права кожної групи мати власні економічні інтереси, які можуть не збігатися з інтересами іншої групи».

Водночас соціальне партнерство – це усвідомлене бажання сторін дійти взаєморозуміння, погоджуватися на компроміси, співробітничати в ім'я соціального миру, що є важливою передумовою поступального розвитку економіки, а отже й піднесення якості життя».

У Проекті Закону України «Про соціальне партнерство» від 10.09.2002 р. у ст. 1 феномен соціального партнерства визначається як «системи відносин між працівниками, роботодавцями та виконавчою владою, які виступають сторонами соціального партнерства у ході реалізації їх соціально-економічних прав та інтересів, направленої на врахування інтересів працівників і роботодавців шляхом взаємних переговорів, консультацій, в досягненні та укладенні сторонами угод, колективних договорів і в прийнятті спільних рішень». Також пізніше було прийнято Закон України «Про соціальний діалог в Україні» (від 23.12.2010 р.). Так, на нашу думку, сталася заміна поняття «соціальне партнерство» на «соціальний діалог», саме як синонімів.

Отже, соціальне партнерство розглядається науковцями як система методів і способів узгодження протилежних інтересів, вирішення соціально-економічних проблем і регулювання протиріч між найманими робітниками та роботодавцями (власниками засобів виробництва), яке опосередковується участю держави.

З наведених позицій можна зробити висновок, що соціальне партнерство передбачає спільне і колективне вирішення різними соціальними групами та створеними ними формуваннями соціально-трудових питань, врегулювання соціальних конфліктів, подолання кризових явищ шляхом проведення консультацій, переговорів, укладання договорів тощо. Різновидом соціального партнерства є мультидисциплінарне партнерство, що передбачає створення мультидисциплінарної команди фахівців задля розв'язання складної ситуації розвитку дитини з особливими потребами.

Мультидисциплінарне партнерство сьогодні – це принципова необхідність, бо очевидно, що успішно розвивається та установа, яка відкрита для співпраці, швидше реагує на суспільні зміни, шукає нові ресурси для просування вперед. Міжособистісна взаємодія в організації – це тривалі чи короткочасні, вербальні або невербальні контакти між працівниками всередині груп, відділів, команд, які викликають взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин і настанов. Чим більше контактів відбувається між їх учасниками і чим більше часу вони проводять разом, тим більш узгодженою є робота всіх підрозділів і організації в цілому.

Розвиток мультидисциплінарного партнерства – передумова виходу освітнього закладу на якісно новий рівень культурних, соціальних, політичних взаємин із громадськими організаціями та органами державної влади і місцевого самоврядування, а також суттєвий чинник підвищення ефективності освітніх послуг у закладі освіти. Концепція партнерства закладу освіти передбачає здійснення постійного пошуку нових ресурсів для задоволення освітніх потреб учнів та їх батьків, запровадження інновацій;

25 квітня 2019 р.

розробку проектів, програм, що враховують інтереси закладу і є корисними для соціального розвитку партнерів.

На *формульованому* етапі заплановано такі форми роботи:

- розробка, апробація і експериментальне впровадження в практику моделей системи роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в навчальному закладі, районі, області.
- апробація моделі професійної компетентності вчителя, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами та вироблення умов дидактичного забезпечення в системі післядипломної освіти.
- організація і координація роботи пошуково-творчих груп учителів щодо впровадження рекомендацій у практику роботи закладів.
- вивчення результативності впровадження організаційно-функціональної структури науково-методичної роботи з педагогічними кадрами навчального закладу, району, області.

Завершальний етап – *підсумковий*, на якому проводиться:

- 1) підсумковий аналіз і оцінка підготовленості вчителів та психологів щодо діагностування учнів, із метою виявлення дітей із особливими освітніми потребами;
- 2) вивчення сформованості готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання;
- 3) науковий звіт про наслідки дослідно-експериментальної роботи; науково-практична конференція з теми «Організаційно-педагогічні умови готовності педкадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в закладах з інклюзивною формою навчання»;
- 4) виставка науково-методичних розробок та друкованої продукції лабораторії (посібники, бюлетені, методичні рекомендації, статті, моделі, матеріали з практики тощо).

Значущість мультидисциплінарного партнерства для установи вбачаємо у наступному:

- забезпечить підвищення якості виховання, підвищення професійної майстерності на основі практичного оволодіння методологією, використання Інтернет у навчальних цілях;
- сформує особистість, готову до адаптації в сучасних соціально-економічних умовах, підвищить якість культури управління і взаємодії з соціумом через систему проектної діяльності, матиме позитивний вплив на розвиток системи мультидисциплінарного партнерства як складової частини громадського управління;
- поповниться методичний фонд: пакет нормативних та методичних матеріалів з соціального партнерства, пакет діагностичного інструментарію, педагогічні розробки, соціальні проекти суб'єктів освітнього процесу та інші продукти інноваційної освітньої діяльності;
- будуть сформовані передумови для Інтернет-взаємодії як засобу розвитку творчої особистості;
- спільні заходи у формі соціальних і культурних проектів стануть стимулом у розвитку реабілітаційних установ.

До основних напрямків організації мультидисциплінарного партнерства установ комплексної реабілітації належать:

- проведення взаємного обміну інформацією;
- узгодження планів, заходів і сфер спільної діяльності, способів визначення її ефективності з потенційними організаціями – партнерами закладу;
- залучення фахівців підприємств, установ та організацій – партнерів до проведення профорієнтаційної роботи;
- впровадження спільних програм і проектів;
- участь в організації соціальної практики ;

25 квітня 2019 р.

- проведення PR-акцій з проблематики мультидисциплінарного партнерства.

Однією із суттєвих умов партнерства установи й соціальних організацій є дотримання таких принципів, як:

- визнання корисності;
- повага партнерів (бажання ділитися знаннями, навичками, персоналом, ресурсами);
- аналіз спільної діяльності (відкритість, звітність, доступність);
- відповідальність.

Всі проблеми розвитку установ спільно із соціальними партнерами вирішуються згідно існуючої нормативно-правової бази нашої держави (Конституція України, Закон України «Про освіту», Національна програма «Діти України», Закон України про «Охорону дитинства», Статуту, Положень, Правил, Інструкцій, Наказів, Договорів про співпрацю з окремих питань в освіті).

У прагненні сприяти досягненню цілей освіти та реабілітації, забезпечити інклюзивну і якісну освіту і освіту в інтересах сталого розвитку, здійснюється координація співпраці на регіональному рівні, приділяючи основну увагу поширенню грамотності вчителів і рівню їх технічного і професійного навчання та підготовки.

1. Глебова Л. М. Социально-педагогическое проектирование образовательной политики региона: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л. М. Глебова; Арзамас. гос. пед. ин-т им. А. П. Гайдара. – Арзамас, 2011. – 60 с.

2. Каплиенко В. В. Мультипликация в системе подготовки менеджеров проектов/ В. В. Каплиенко // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. Интегрированное стратегическое управление, управление проектами и программами. – 2010. – №1/3. – С. 6–8.

3. Колупаєва А.А., Данілавичюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-метод. посібник. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 192 с.

4. Тэнкерслей Д., Брайкович С., Хандзар С., Римкене Р., Сабальяскене Р., Трикич З., Вонга Т. Практика внедрения принципов качественной педагогики ISSA. Пособие для педагогов. OSA, 2011(эл. версия)

СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ ЯК ОДНА З УМОВ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМ ПОТРЕБАМИ

Інна Павленко

викладач

*Вищий навчальний комунальний заклад
«Білгород-Дністровське педагогічне училище»*

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу [3, с.11].

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей.

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

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

25 квітня 2019 р.

Інклюзія – це масштабне залучення всіх школярів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних класів для тих, хто на відповідає умовно визначеному стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах, які в свою чергу активно адаптуються та змінюються, щоб враховувати й задовольняти потреби кожного [5, с. 89].

Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства.

Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним рівнем розвитку, членів суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [3, с. 56].

У кожної дитини є потенційні можливості, їх потрібно розвивати. В основу інклюзивної освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а, отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства.

Інклюзивне навчання передусім передбачає:

перебування дитини з певними порушеннями в загальноосвітньому класі (чи в дошкільній групі), оволодіння нею знаннями, вміннями та навичками нарівні зі здоровими однолітками;

соціально-медико-педагогічний супровід дітей;

наукове, організаційне керівництво експериментом;

забезпечення належних умов для навчання, виховання,

корекційно-компенсаторної роботи (матеріально-технічне, кадрове, фінансове забезпечення) тощо.

Інклюзивна освіта – це не просто прихід дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Йдеться про створення в спільному просторі особливого підходу до навчання такої дитини, який передбачає додаткові елементи навчального процесу – індивідуальний план розвитку такої дитини, спеціально облаштоване місце і належні умови для неї [2, с. 107].

Якщо система освіти є інклюзивною, це не означає, що учні можуть розподілятися по групах за своїми характеристиками в окремих класах на цілий день або пів дня. В інклюзивному класі можливості створюються для всіх учнів з тим, щоб вони навчалися разом. Інклюзивне навчання не розділяє учнів у класі.

Організація інклюзивного навчання передбачає надання дитині з особливими освітніми потребами психолого-педагогічної корекційної допомоги. Корекційно-розвивальні заняття проводяться в окремому приміщенні, в якому можуть бути створені навчальна, ігрова, сенсорна зони, зона релаксації [4, с. 78].

Для забезпечення ефективності навчально-виховного процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш ніж 20 учнів, з них «одна-три дитини з розумовою відсталістю або порушеннями опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо; не більш ніж двоє дітей сліпих або

25 квітня 2019 р.

глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, хто пересувається на візках».

Обмежена максимальна кількість дітей в інклюзивному класі також може використовуватись як аргумент при відмові прийняття дитини з особливими освітніми потребами, а отже, уважатись дискримінацією. Максимальна кількість дітей у класі повинна відповідати чинному законодавству України безвідносно того, є у класі діти з особливими освітніми потребами чи ні. На допомогу вчителю може прийти асистент учителя [1, с. 34].

Переваги інклюзивного навчання.

Всі діти отримують користь від інклюзивного навчання. Вчителі повинні максимально допомогати дітям отримувати знання. Воно дозволяє їм:

- Розвивати індивідуальні сильні сторони і таланти.
- Приймати всіх дітей без виключення в загальноосвітню шкільну систему і суспільство.
- Працювати над досягненням індивідуальної мети беручи участь в житті громади та їхнього класу.
- Залучати батьків в процес навчання і життя школи.
- Розвивати культуру поваги і належності до школи. Мати можливість навчатися і поважати різні здібності інших.

• Створювати дружні стосунки з іншими дітьми

Позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні. [2, с. 11].

Спільні дії в просуванні інклюзивного навчання:

- Приймати всіх дітей до загальноосвітніх шкіл та шкільного життя.
- Надавати всебічну допомогу учням з особливими потребами, їх одноліткам та вчителям в разі потреби.
- Дивитися на кожного учня з огляду на те, що він може, а не на те, що він не може.
- Створювати навчальні цілі згідно індивідуальних можливостей кожної дитини беручи до уваги, що діти можуть мати різні навчальні цілі, але навчатися разом в класі.
- Переобладнати школи і класи з тим, щоб вони зосереджували увагу на потенціалі кожної дитини.
- Сприяти сильному лідерству в особі директора школи і адміністрації
- Сприяти підготовці вчителів, які ознайомлені з різними методами викладання.
- Формувати команду – директорів шкіл, вчителів, батьків, учнів та інший персонал, що працюють разом у визначенні найефективніших шляхів надання якісної освіти в інклюзивному середовищі.
- Підтримувати виражене ставлення до батьків, особливо до мрій батьків та цілей щодо майбутнього їхніх дітей

Інклюзія це більш гуманна наука, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня фізичного розвитку, та сприяє створення інклюзивного суспільства, яке визнавало б потреби і освіти дітей з особливими потреба. [3, с.12].

1.Інклюзія як нова філософія освіти // Радість дигинства –вільні рухи – 2009 – №4 – с. 8

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

3.Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання / Електроний ресурс. – Режим доступу: http://www.irf.ua/allevents/news/tsinnist_inklyuzivnoi_osviti/

4.Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. А.А. Колупаєвої – К: «А. С. К.», 2012. – 308 с.

25 квітня 2019 р.

5. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник / Марія Швед. – Львів: Український католицький університет, 2015. – 360 с.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ІНДИВІДУАЛЬНОСТІ ДИТИНИ-ПЕРШОКЛАСНИКА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

В. Памбук

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – проф. Кічук Н.В.*

Інклюзивна освіта вимагає зовсім нового погляду на особистість сучасної дитини. По-перше, в практично орієнтовній діяльності утверджується самоцінність кожної дитини, незалежно від того, чи вона має особливі освітні потреби, чи дитина вступила до першого класу з готовністю до шкільного навчання за усіма параметрами норми. По-друге, на перший план виходить своєрідне освітнє середовище, яке посилює дитино центрований вплив учителя, як на дитину з особливими освітніми потребами, так і на пересічного першокласника в умовах традиційної класно-урочної системи.

Вчені, які вивчають певні аспекти інклюзивної освітньої діяльності ще не дійшли згоди і щодо провідних критеріїв ефективності педагогічних технологій спеціальної і інклюзивної освіти. Так, за результатами узагальнення досвіду інклюзивної освіти Нової Зеландії, Д.Мітчелл вважає доречним вибудовування стратегії в означеному плані з урахуванням таких критеріїв: когнітивних; поведінкових та критеріїв контекстності навчання [4].

У цьому зв'язку привертає увагу підхід (Доведюк М., Купак В.) відносно класифікування педагогічних технологій інклюзивного навчання; йдеться про різновид таких технологій: створення інклюзивно-освітнього середовища (універсальний дизайн приміщення, командна робота фахівців, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами; забезпечення психологічного комфорту дітей з нетиповим розвитком); дидактичні та здоров'язбережувальні технології інклюзивного навчання; знаково-символічні технології інклюзивної освіти (зокрема, елементи програми тренажерів), а також арт-терапевтичні технології [3, с. 192 -198].

У контексті вище окресленого, цілком очевидним є те, що йдеться саме про створення умов успішності дитини з особливими потребами, а не про підвищене освітнє завдання – розвивати при цьому творчу індивідуальність вихованця.

Зауважимо, що саме поняття «творча індивідуальність» по-різному трактується довідковими джерелами і сучасними дослідниками.

Довідкові джерела визначають творчу індивідуальність (від лат. *individuum* – неподільне) – терміном, який вживається для означення суб'єкта художньої творчості. До того ж це поняття набуває поширеного вживання в естетиці романтизму, ідентифікуючись переважно з оригінальністю таланту митця, своєрідністю його стилю і манери письма тощо.

Слід зауважити на тому, що, розглядаючи творчу індивідуальність, психологи розуміють її як сукупність різноманітних властивостей – від біохімічних й нейрофізіологічних до особливостей творчого самовираження [1]. Зокрема Б. Ананьєв стверджує: «Якщо особистість – «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості і суб'єкта діяльності» [2], яка виявляється у активності творчої діяльності людини.

25 квітня 2019 р.

У психології й педагогії творчості творча індивідуальність здебільшого розглядається як інтегрована якість особистості, що передбачає перетворення нею своїх здібностей та задатків у звички й дії, за допомогою яких вона впливає на інших людей та оточуючу дійсність (В. Мерлін); як унікальна, самобутня особистість, яка реалізується у творчій діяльності (О.Морозов, Д. Чернилевський).

До того ж існує думка про те, що творча індивідуальність виступає формою та результатом цілісного прояву індивідуальних особливостей людини (М. Мажар), має сенс розуміти її як інтегроване особистісне утворення, що охоплює сукупність інтелектуальних, мотиваційних, емоційно – вольових та ціннісних якостей (Н.Борисенко).

Враховавши вищезазначене, ми схилиємось до доцільності поняття творчої індивідуальності розуміти як своєрідне неповторне поєднання творчих якостей і властивостей особистості, яке виявляється у власному оригінальному стилі творчої діяльності, стосунків з оточенням, прагненні до творчого зростання, новизни.

Вважаємо, що особливостями творчої індивідуальності в умовах інклюзивної освіти слід вважати наступні: по-перше те, що виявлення творчої індивідуальності опосередковано пов'язано з характером обмежених можливостей дитини; по-друге, така особистісна властивість дитини з особливими освітніми потребами супроводжується її підвищеним рівнем тривожності (наприклад така дитина дуже легко засмучується); по-третє, розвиток творчої індивідуальності такої дитини вимагає неперервного психологічного супроводу як її маленьких, так і значних творчих досягнень.

Постає питання такого змісту: в чому полягає особливості формування творчої індивідуальності першачків, саме в умовах інклюзивної освіти?

Ми поставили за мету з'ясувати найбільш типові вияви творчої індивідуальності сучасного першокласника. Базою діагностувального визначення ситуації, що склалася, виступив 1 клас Ренійської загальноосвітньої школи № 4 I – III ступенів Ренійської районної ради Одеської області. В цьому класі навчаються 20 дітей. В результаті проведеної діагностики, що включала інтерв'ювання, аналіз само оцінних суджень дітей, анкетування батьків, було з'ясовано, що типічними проявами творчої індивідуальності є: лідерські уподобання – (15 %); схильність до образотворчої діяльності – (35 %); ліплення – 25 %; конструювання – 20 %; 5 % респондентів мають відчутну схильність до музично-творчої діяльності.

Дуже цікаво, що двоє первачків, портфолію яких подано до Інклюзивно-ресурсного центру на розгляд комісії, проявляють неординарність у малюванні.

Ми виходили з того, що творча індивідуальність є надто вразливою, вона потребує вироблення вчителем певної педагогічної стратегії, розгортання якої враховує, насамперед, унікальність категоріальної дитини.

Відмітимо, що педагогічна стратегія, як явище, описується у педагогічній Конституції Європи. Суспільство знань вимагає креативності, глобальної компетентності і мобільності, критичності та нестандартності як від випускників сучасних шкіл, так і від учителів, які мають володіти широким спектром педагогічних стратегій (стратегій навчання), що забезпечують головне – максимальне поліпшення учнівських досягнень.

Педагогічна стратегія – це філософія освіти педагога, що обумовлює: 1) план досягнення довгострокових результатів; 2) принципи діяльності та здійснення моделей і технологій освіти; 3) позицію, що розкривається в різноманітності дій; 4) перспективу професійного зростання і розвитку життєдіяльності; 5) прийоми (особливі «маневри») щодо активізації мотивації навчання вихованців та формування в них конкурентних переваг.

Саморефлексія досвіду роботи в умовах інклюзивної освіти засвідчує про те, що ключовими стратегіями успішної діяльності вчителя доцільно вважати: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегрованість, конструктивізм, лідерство, рефлексивність, співробітництво.

25 квітня 2019 р.

Отож, перспективами розвитку педагогічної освіти в аспекті компетентної діяльності в умовах інклюзії є засвоєння принципів моделювання стратегій навчання; стратегічне навчання, дослідницька комунікативна стратегія навчання, лідерство вчителя як його потенційно сильна стратегія навчання як для особливих так і для інших дітей.

Маємо зазначити, що творення інклюзивного освітнього простору є новопоставленою проблемою для сучасної початкової ланки освіти; не менш проблемним є і управління життєдіяльністю дитини в умовах інклюзивного освітнього простору. [5]

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо в диференціації інклюзивно-освітнього простору в першому класі з урахуванням саме їх творчих уподобань.

1. Ананьев Б.Г. Избир. психол. труды / Б.Г. Ананьев. – М. : Педагогика, Т. 1 – 230с.
2. Довідюк М. О., Копак В.В. Технології інклюзивної освіти: проблеми класифікації // наук.записки. Серія педагогіка і психологія – Вінниця. 2018 . – Випуск 53 . – С.192 -198.
3. Либин А.В. Дифиринциальная психология. – М. : Смысл ; Академия 2004. – 527с.
4. Митчелл Д. Эффективные педагогические технологии специального инклюзивного образования / перевод с английского И. Аникиев, В. Борисова. – Москва. : Перспектива – 2011. – 139 с.
5. Інклюзивно-освітній простір. Можливості обмежені – таланти безмежні. // Управління школою. – 2018 № 16 -17. – С. 20 -21.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Світлана Пенькова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Пошук ефективних шляхів розвитку, виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами є складною й актуальною потребою сучасної освітянської науки та практики. Саме від підготовки педагогічних кадрів, спроможних до належної організації інклюзивного навчального середовища, залежить сьогодні успішність реалізації завдань Нової української школи.

Проблемі інклюзивного навчання присвячено дослідження багатьох науковців, педагогів, методистів (І. Гілевич, В. Засенко, А. Колупасєва, Л. Коваль, А. Лапін, Ю. Рібцун, В. Синьов, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Шматко та ін.).

Мета статті – визначити організаційно-методичні вимоги успішного впровадження інклюзивного навчання у початковій школі.

Провідним напрямом реформування початкової школи на сучасному етапі є пошук шляхів якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу, оскільки «нова українська школа – це педагогіка партнерства, готовність до інновацій, нові стандарти й результати навчання, автономія школи і вчителя» [1, с. 53]. Аналіз наукових джерел та шкільної практики дав змогу визначити психолого-педагогічні умови продуктивної навчальної діяльності та адаптації дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі:

- вивчення та врахування індивідуальних можливостей школярів з особливими потребами, індивідуалізація темпів засвоєння навчального матеріалу;
- індивідуальний і диференційований підхід у навчанні на основі комплексної діагностики розвитку школяра з особливими потребами;
- врахування в навчальній діяльності принципу колекційної спрямованості навчально-виховної і позакласної діяльності;

25 квітня 2019 р.

- діяльнісний підхід до навчання учнів з особливими потребами, використання різних видів діяльності з метою загального розвитку дитини та корекції порушених психофізичних функцій;

- послідовність і систематичність формування та закріплення умінь, знань, автоматизація пізнавальних навичок на кожному етапі навчання;

- виховання у дітей інтересу до знань, пізнавальної активності і самостійності, досягнення успіхів на кожному занятті як важливий засіб стимуляції пізнавальної діяльності дітей, опора на власний досвід;

- максимальне виявлення та використання резервів психічного розвитку школярів;

- розвиток у них основ особистісної самооцінки, комунікативності, навичок спілкування з однолітками;

- врахування різноманітності та варіативності дидактичного матеріалу, прийомів корекційної роботи в навчально-виховній діяльності;

- включення в урочну роботу класу учнів з особливими потребами та індивідуальні заняття з ними у позаурочний час;

- вплив на процес адаптації до шкільних умов навчання дітей із особливими потребами батьків, їх взаємодія з учителем.

Учитель розробляє і погоджує з директором та педагогічною радою школи індивідуальну освітню програму з урахуванням психолого-педагогічних і медико-соціальних особливостей учнів з особливими потребами. У її розробці можуть брати участь і батьки, діагностика і просвітницька робота вчителя з якими також є передумовою успішної пізнавальної діяльності.

Під час організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому навчальному закладі вчитель має користуватися типовими навчальними планами для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів відповідного типу. У процесі здобуття освіти дітьми, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, педагогічним персоналом освітнього закладу ведеться відповідна документація: журнал обліку дітей з особливими освітніми потребами, журнал взаємозв'язку вчителя з асистентом, журнал взаємодії з батьками, розклад корекційно-розвивальних занять, журнал аналізу результативності корекційно-розвивальної роботи та ін. [3, с. 230].

Сьогодні переважна більшість учителів загальноосвітніх шкіл почуваються неготовими до роботи в системі інклюзивної освіти. Серед основних причин варто відзначити відсутність бажання змінюватися, неготовність до роботи з особливими дітьми, негативні установки й упередження тощо. Тож варто переосмислити мотиваційно-ціннісні орієнтації педагогів, забезпечити формування компетентностей, знань, умінь і навичок для роботи в інклюзивній школі. Варто зазначити, що в основі інклюзивного навчання має бути розуміння вчителем того факту, що головною спрямованістю освітніх послуг є не засвоєння шкільної програми, а задоволення індивідуальних освітніх потреб дитини. Звичайний учитель може бути успішним, якщо він гнучкий, його цікавлять труднощі, і він готовий спробувати різні підходи, він з повагою ставиться до індивідуальних відмінностей, може слухати й застосовувати поради інших колег та згоден співпрацювати з ними в команді; почуває себе впевнено, якщо в класі присутня інша доросла людина тощо. Навчальні заходи мають спрямовуватися на включення дитини у навчальне середовище з одного боку, а з іншого бути для нього достатньо складними. Індивідуальна допомога не відокремлює, не ізолює учнів, відтак у них з'являються можливості для узагальнення і передачі навичок. Педагогам загальної і спеціальної освіти доцільно розподіляти обов'язки в плануванні, проведенні й оцінці уроків. Адаптація має бути якомога менш нав'язливою, щоб не спричиняти вироблення стереотипів поведінки. В учнів є можливість для значущої, активної, й постійної участі в усіх заходах загальноосвітнього процесу.

25 квітня 2019 р.

Важливими організаційно-дидактичними вимогами успішного впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній школі зазвичай є пристосування до всіх складових програми та звичної манери поведінки в класі; впровадження індивідуальної програми навчання є обов'язком усіх педагогічних працівників, які беруть участь у освітньому процесі; здійснення навчального процесу за індивідуальною програмою набагато збільшує успішність навчальних досягнень учнів. Формуючи індивідуальні програми розвитку варто врахувати якомога більше особливостей і можливостей учня з особливими освітніми потребами, а решті вихованців – сприйняти й поважно ставитися до індивідуальних особливостей навчання дітей з вадами розвитку.

Необхідною педагогічною умовою є використання множинних носіїв інформації та різноманітних форматів. Комп'ютеризація навчального процесу надає сучасному вчителю великі можливості якісної презентації навчального змісту (розмір, колір, кількість тощо), дозволяє створити приклади навчальних завдань на численних носіях і в різних форматах, зберігати їх для подальшого використання. До того ж вкрай важливим є те, що постійним залишається доступ до інформаційно-комунікаційних засобів учням із різними освітніми потребами і вподобаннями.

Виділення вчителем найважливіших компонентів змісту навчання дозволить учням швидше набути вмінь узагальнювати й виділяти головне в інформації, уникати другорядних деталей, прискорити оволодіння науковими поняттями. Актуалізація знань, умінь і навичок, врахування базових знань при плануванні навчального матеріалу призведе до розширення і поглиблення знань учнів. Диференціація процесу інклюзивного навчання потребує й нетрадиційної організації учбового процесу, використання інтегрованих методів засвоєння та закріплення навчального матеріалу, стимулювання й мотивації навчально-пізнавальної діяльності. Взаємодія і співпраця учнів один з одним на уроці допоможуть учневі з нозологіями адаптуватися до умов навчання, відчувати себе як повноцінну людину, компенсувати свої недуги й подолати комплекс меншовартості [2; 4]. Вчитель з усім класом спочатку має обговорити основні аспекти змісту, після чого учні самостійно чи за допомоги вчителя працюють в динамічних малих групах або парах, що змінюються залежно від змісту й виду діяльності. Зазначимо, що для дітей з певною нозологією є своя спеціальна навчальна програма, яку адаптують під загальноосвітню програму, наприклад, діти з обмеженими можливостями виконують менший обсяг завдань порівняно зі здоровими однолітками.

Отже, готовність до змін, до постійного професійного вдосконалення, педагогічна компетентність і знання організаційно-дидактичних вимог до створення інклюзивного освітнього середовища дозволять сучасному вчителю початкової школи забезпечити успішне входження дитини з особливими потребами в освітній простір загальноосвітнього навчального закладу.

1. Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26 - 27 березня 2018 р., м. Терехів): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – 230 с.

2. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – К., 2010. – 96 с. – (Серія «Інклюзивна освіта»).

3. Лапін А. В. Робота асистента вчителя в інклюзивному освітньому закладі/ А. В. Лапін. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб.– Вип. 5. – Київ, 2014. – С. 219 – 232.

4. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Загальні принципи здійснення адаптацій та модифікацій навчально-виховного процесу / Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Даниленко Л. І., – К., 2007. – 128 с.

25 квітня 2019 р.

**ДО ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ПЕДАГОГА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Раїса Пріма

доктор педагогічних наук, професор

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Дмитро Пріма

кандидат педагогічних наук

Волинський інститут післядипломної педагогічної освіти

Передусім відзначимо, що інклюзивна освіта потребує зміни усталених стереотипів, системи соціальних відношень, які формувалися протягом багатьох десятиліть, позаяк її цілі знаходяться принципово в іншій системі координат, що кардинально відрізняється від усталених цілей системи загальної і спеціальної освіти.

Зауважимо, сьогодні в Україні актуалізувалася робота з організації інклюзивного освітнього простору на різних рівнях – державному, науковому, практичному, що, поза сумнівом, забезпечить можливість доступу до освітніх послуг, створення індивідуальної комфортної траєкторії для навчання й самореалізації кожної особистості. І хоча на важливості створення умов для дітей з особливими освітніми потребами для спілкування з однолітками, запровадження індивідуальних програм, забезпечення психолого-педагогічного супроводу наголошується в Концепції нової української школи [1], практика впровадження інклюзивних форм освіти в систему закладів загальної освіти є здебільшого складною, що пов'язано з наявністю певних бар'єрів, а саме: відсутність системного бачення проблеми інклюзії та шляхів її вирішення в різних освітніх інституціях; орієнтованість не на результат, а на особистість як пріоритетну цінність сучасної школи; створення інклюзивного середовища закладу освіти як суб'єкта соціального партнерства.

Вітчизняні науковці (І. Демченко, М. Захарчук, Л. Савчук, І. Юхимець та ін.) акцентують увагу на відсутності комплексного підходу до розв'язання питання підготовки педагогів в умовах інклюзивної освіти, що підтверджується наявністю невіршених суперечностей, зокрема між:

➤ об'єктивною необхідністю створення у закладах вищої освіти інноваційної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзії освіти й забезпеченням її ефективного функціонування та не розробленістю належних науково-теоретичних і практичних основ організації цього процесу [2];

➤ вивченням зарубіжного досвіду з реалізації різних видів і форм професійного вдосконалення викладачів, що працюють з дітьми з особливими потребами, та адаптацією його в освітньому просторі України [3, с. 4];

➤ сучасною світовою тенденцією визнання професійної підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивного середовища одним із пріоритетних напрямів освітньої підготовки та неналежною реалізацією цього підходу в Україні [4].

Крізь призму вищевикладеного актуалізується проблема спеціальної професійної підготовки висококваліфікованих педагогів інклюзивної освіти, здатних створити комфортні, розвивальні умови для дітей з особливими освітніми потребами, відповідно до завдань, визначених у Концепції розвитку інклюзивної освіти [5, с. 48-49], формування «фахівців мультидисциплінарної команди», які мають відповідні компетентності для успішної роботи з цією категорією дітей.

При цьому конструктивно нам видається позиція А. Колупаєвої [6]: не зважаючи на те, що процес інклюзії в нашій державі запущено, багато педагогів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами, не мають спеціальної підготовки. А відтак, у контексті експерименту «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливими потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх закладах» було започатковано відповідну

25 квітня 2019 р.

освітню роботу з педагогами-практиками. Однак, існує думка [3], що значна частина педагогів експериментальних закладів не готові до роботи в інклюзивних класах. Висновки науковців базуються на тому, що вчителям бракує знань у цій площині професійної діяльності, відповідних методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Заслуговує на увагу позиція І. Садової, згідно з якою важливим аспектом у процесі підготовки як вихователя, так і вчителя початкових класів до роботи в інклюзивних умовах є формування у них професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій. Як слушно відзначає науковець, професійно-ціннісні орієнтації педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами – це спрямованість на розвиток особистості загалом, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей. До професійно-особистісних якостей учителя вона відносить емпатію, педагогічний оптимізм, толерантність, високий рівень самоконтролю [7].

У науковій літературі піднімаються питання щодо готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, Зокрема, О.Мартинчук виокремлює такі компоненти професійно-особистісної готовності майбутнього вихователя до роботи в умовах інклюзивної освіти: *мотиваційний* – сукупність стійких мотивів до роботи в умовах інклюзивної освіти, спрямованість на здійснення ефективного процесу навчання і виховання, визнання кожної дитини суб'єктом навчально-вихованої діяльності, формування внутрішньої готовності до позитивного сприймання дітей з особливостями психо-фізичного розвитку; *когнітивний* – система знань і уявлень про проблему інвалідності, особливості психофізичного розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я і особливості побудови освітнього процесу, в якому беруть участь діти з особливими освітніми потребами; *креативний* – відображає творчу активність і особистісні якості педагога, які дозволяють створювати нові матеріальні та духовні цінності, а також розвивати творчий потенціал дітей з особливостями психофізичного розвитку, враховуючи їх можливості; *діяльнісний* – складається із способів і прийомів реалізації професійно-педагогічних знань в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами і передбачає формування у майбутніх педагогів відповідних професійних компетентностей [8].

Ми погоджуємося з думкою вчених [9], що традиційна система фахової підготовки майбутніх педагогів здебільшого спрямована на формування професійної компетентності у сфері навчання і виховання дітей з типовим розвитком. Науковці відзначають, що для забезпечення наскрізної підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі у процесі створення освітньої програми через матрицю узгодження «компетентності–навчальні дисципліни», необхідно чітко визначити перелік тих дисциплін навчального плану, вивчення яких забезпечить можливість набуття студентами педагогічних спеціальностей інклюзивної компетентності; реалізувати «змістову імплементацію» відповідних положень, ідей інклюзивної педагогіки в курси психолого-педагогічного циклу.

У руслі викладеного актуалізується питання вдосконалення підготовки фахівців до роботи в інклюзивному просторі. До проблемних питань, зокрема, належить

✓ недостатній рівень вивчення й адаптації в освітньому просторі України зарубіжного досвіду професійного вдосконалення педагогів, що працюють з дітьми з особливими потребами (М. Захарчук) [4];

✓ підготовка фахівців «мультидисциплінарної команди» (вчителів, асистентів учителя і вихователя, спеціальних педагогів, логопедів, соціальних працівників та ін.), здатних компетентно реалізовувати інклюзію в освітньому процесі закладу освіти. При цьому, як слушно відзначає А.Колупасєва [6], ефективність забезпечення системної роботи в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій педагога та різнопрофільних фахівців, які зможуть повною мірою охопити всі аспекти роботи з такими учнями, узгодити свої кроки, врахувати професійні поради один одного з тим, щоб

25 квітня 2019 р.

забезпечити максимальну ефективність своєї діяльності;

✓ підвищення мотивації майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами через використання сукупності як зовнішніх, так і внутрішніх стимулів, посилення гуманітарно-гуманістичної складової в змісті освіти, використання інтерактивних методів у підготовці, підвищенні творчої активності та самостійності студентів тощо [9];

підвищення кваліфікації педагогів, які мають базову освіту, у формах, визначених Законом України «Про освіту» (2017) через організацію системної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації для широкого кола фахівців, що забезпечить можливість кваліфікованого навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, з огляду на окреслені проблеми, виникає необхідність удосконалення систем спеціальної підготовки фахівців для інклюзивної освіти, передусім, як члена мультидисциплінарної команди, здійснюючи роботу в різних напрямках на компетентнісній основі. На наш погляд, попри наявність у навчальних планах підготовки бакалаврів спеціальностей 012 «Дошкільна освіта» і 013 «Початкова освіта» спеціальних навчальних дисциплін, зокрема, таких, як «Основи інклюзивної освіти», «Основи корекційної педагогіки», проблема набуття студентами інклюзивної компетентності, формування у майбутніх педагогів-вихователів необхідних особистісно-професійних якостей не вирішується повною мірою.

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.

2. Демченко І.І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф... дис. на здобуття наукового ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти», 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / І.І. Демченко; Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – Умань, 2016. – 46 с.

3. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчання // Вісник науково-дослідницької лабораторії інклюзивної освіти / упорядники : І.В. Юхимець, Л.О. Савчук. – Випуск 3. – Рівне: РОШПО, 2012. – 69 с.

4. Захарчук М.Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні / М.Є. Захарчук / [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://gnpu.edu.ua/files/naukovi%20chitannya/pedagogika/ZaharchukKluchkovska>.

5. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соц. захист. – 2010. – №11. – С. 48-49.

6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : [монографія] / А.А. Колупаєва. – К. : «Самміт-Книга», 2009. – 326 с.

7. Садова І.І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими проблемами в умовах інклюзивної освіти / І.І. Садова // Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 14, 2015. – Дрогобич: Дрогобицький ДПУ ім. Івана Франка. – с. 313 – 318.

8. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти / О. В. Мартинчук / [Електронний ресурс] // Вісник психології і педагогіки: збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – К., 2012. – Вип. 8. – 248 с.

9. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії, 27-28 жовтня 2016 року; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського : зб. тез доповідей / ред кол. В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – 416 с.

25 квітня 2019 р.

МЕТОДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ СПІЛЬНОЇ РОБОТИ БАТЬКІВ І ШКОЛИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Ірина Рафуля

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмайльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Звезкова В.К.*

Основними виховними сферами, які спрямовані на формування та розвиток індивідуальності учнів молодших класів, є сім'я та школа, що спонукає їх до співпраці для досягнення відповідного ступеня вихованості. Проблема взаємодії школи та сім'ї виникла ще ХХ ст. і не втратила своєї актуальності й сьогодні, на розв'язання якої впливають різні фактори, що відбуваються в суспільстві, освіті та сім'ї зокрема.

Проблему співпраці батьків і школи розглядали такі вчені, як Т. Виноградова, Л. Повалій, В. Постовий, О. Пухта та інші. Найбільше акценти ставились на надання батькам психолого-педагогічної допомоги у вихованні дітей, що дасть можливість різнобічному розвитку учня. Найкраще налагодити співпрацю з батьками у початкових класах, коли батьки часто відвідують навчальний заклад, виявляють інтерес до наукового процесу [4, с. 74].

Як вважає Т. Виноградова, щоб спільна робота була продуктивною, керівник повинен розробити план, де передбачені проблеми, які є назрілими у класі, працюючи на випередження, щоб дати батькам можливість зрозуміти відносини дітей та їхні проблеми. Вагому функцію виконують педагогічні знання, які запроваджуються для підвищення батьківської педагогічної освіти, яка проводиться у формі тематичних заходів. Також Т. Виноградова звертає увагу на запрошення батьків брати участь у шкільному житті, допомогти у роботі з дітьми, розказувати батькам про навчання, чесного розв'язання конфліктів [1].

Родина висловлює собою невід'ємну частину всього сучасного соціуму, яка грає значну роль в ході придбання людською істотою з конкретними біологічними задатками якостей, необхідних для життєдіяльності в соціумі. Конкретно в сім'ї людина спочатку усвідомлює себе особистістю і готується, засвоюючи соціальний досвід, до включення в більш широку систему соціальних відносин. В ході даного процесу людина піддається впливу зовнішніх факторів і активно соціалізує сам себе. Передача підростаючому поколінню вимог і очікувань, з якими соціум звертається до своїх учасників, реалізується дорослими учасниками сім'ї, суб'єктивно сприймають і інтерпретують дані вимоги.

Говорячи про сім'ю, не можна не вказати, що конкретно даний інститут виступає значущим етапом соціалізації особистості підлітка. Соціалізація, як ми знаємо, виражає собою процес становлення особистості в конкретних соціальних умовах, соціальних групах, а також придбання життєвого досвіду, засвоєння норм, цінностей, правил поведінки.

Дослідження умов і причин, що сприяють утворенню дефектів соціалізації, виділяє найбільш загальні риси, які застосовуються для опису характеристики сім'ї: її чисельність, структура (кількість поколінь); характер сімейної влади та взаємовідносин між певними учасниками сім'ї і вхідними в неї віковими, статевими та іншими «підгрупами»; соціальні функції (відтворення поколінь, соціалізація, організація і здійснення дозвілля, взаємодопомога і співпраця, господарсько-споживча функція та ін.).

Можна вказати окремі найбільш часто зустрічаються негативні відхилення в сім'ях.

Фізичне насильство. Зазначене відхилення виступає, мабуть, найбільш поширеним серед сімей, де у підлітка присутні різного роду звички (наркоманія, бродяжництво, проституція та ін.). Ненависть, злість, а також різні психічні розлади перетворюють нормального підлітка в боязливого і зацмленого підлітка. Насильство пізніше стає

25 квітня 2019 р.

«природним середовищем проживання» для неповнолітнього, який не приймає ніяких інших шляхів вирішення проблем, що завжди призводить до негативних наслідків.

Вседозволеність. Або надмірна любов до підлітка, або байдуже відношення можуть виражатися в тому, що батько буде занадто багато дозволяти своїй дитині. В даному випадку у людини будуть розмиті уявлення про межі між моральними і аморальними вчинками. І якщо в ранньому віці у нешкідливих вчинках всездозволеність ще нікому не шкодить, то надалі, у дорослому житті, цілком може спровокувати залучення як до адміністративної, так і до кримінальної відповідальності [4, с. 163].

Надлишок або відсутність батьківського контролю. Саме явище даного контролю педагоги підрозділяють на кілька різновидів:

- 1) демократичний (взаємодовіра);
- 2) жорсткий (контроль регулярний, щоденний, обмежувальний);
- 3) епізодичний (контроль від випадку до випадку);
- 4) безконтрольність (майже відсутність контролю).

Проблеми внутрішньо сімейних відносин. Під зазначеними вище відносинами маються на увазі:

- 1) Система відносин «Батько - батько»;
- 2) Система відносин «Дитина - дитина»;
- 3) Система відносин «Батько - дитина».

Дані відносини також можна поділити на три групи:

- 1) щирі, хороші;
- 2) байдужі, чужі;
- 3) конфліктні, погані.

У дослідженнях наголошується на тому, що співпраця має бути зрозуміла і батькам, і вчителям. Щоб визначитись із метою можна провести опитування серед батьків, включаючи питання, які хвилюють батьків. Тоді на основі анкетування можна будувати відносини сім'я-школа.

У більшості працях висловлена думка, що батьки мають бути просто помічниками у системі освіти. Але педагогічна освіта сім'ї - це індекс її загальної культури, що віддзеркалює віковичний досвід виховання дітей у родині, підґрунтям якого є наукові знання та народна педагогіка; це індикатор, що визначає стиль, форму та методи поведінки батьків у виховній практиці [3, с. 43].

Отже, підготовка батьків, що пов'язана з педагогічною освітою, надається класному керівникові, який у процесі навчання дорослих має поєднувати інноваційні методи з спадщиною народної педагогіки. Для досягнення успіху вчитель використовує різні методи на форми: лекції, диспути, діалоги, виступи, доповіді та ін.

Щоб виховна робота була успішною, педагоги залучають до спільної праці батьків, без яких успішність не буде досягнутою. Тільки спільна праця школи та сім'ї дає потрібні результати. Для досягнення мети вчителі послуговуються такими методами та формами співпраці з батьками, як батьківські збори, заклик батьків до школи, візити до них до дому, дні відкритих дверей у школі та ін.

Батьківські збори є одним з найважливіших методів спільної роботи батьків та класного керівника, що допомагає визначити загальну думку батьків, сформувати їх в єдиний колектив.

Тема таких зборів може визначатись як керівником, так і батьками. Це можуть бути умови навчально-виховної роботи в класі, загальні завдання виховання, як покращити успішність класу. Збори можуть проводитись як з доповіді класного керівника так і з виступу батьків, або іншої форми. В якій формі будуть проводитись збори вирішує класний керівник і заздалегідь до них готується. На зборах учитель тактовно, без повчального тону проводить свої бесіди, лаконічно відповідає на питання і висловлює

25 квітня 2019 р.

точні пропозиції. Все, що обговорювалось на зборах доноситься і до тих батьків, котрі з певних причин не могли бути присутні.

Ще один вид роботи з батьками – це запрошення їх до школи. Коли виникає потреба класний керівник може індивідуально викликати на розмову батьків того чи іншого учня, для обговорення чи то його поведінки, чи то покращення успішності, або про стан здоров'я свого підопічного. Така зустріч повинна бути конфіденційна, де педагог дає можливість відкритися батькам. Він чітко ставить свої вимоги до батьків та відповідає на їх питання, даючи певні настанови. Вчитель повинен бути делікатним, не дуже акцентувати на недоліках учня, щоб не викликати в батьків зневагу, хоч вони й розуміють, що він певною мірою правий.

Для кращого ознайомлення із внутрішнім світом дитини вчитель може відвідати учня в дома. Це дає можливість ближче познайомитися із міні світом, в якому учень проводить багато часу, з методами та рівнем виховання, з культурним та моральним розвитком. Дати потрібні поради, щоб були єдиними і корисними у вихованні школяра. І помилково думати, що потрібно відвідувати тих учнів, які створюють проблеми в школі, приходити потрібно до всіх школярів свого класу.

Перш ніж нанести візит в сім'ю учня, потрібно зібрати початкову інформацію про вихованця та його членів родини. Поговорити із учнем, однокласниками, вчителями, мати відомості про зв'язок родини зі школою. Метою візиту може бути поведінка учня, погані оцінки чи стан здоров'я., вивчення методів виховання чи залучення батьків до співпраці зі школою.

Щоб візит був вдалим, вчителю потрібно добре підготуватись, адже прихід педагога служить сигналом, про щось негативне. Тому відвідавши сім'ю, яка не має тісного зв'язку зі школою, потрібно починати розмову із позитивних нот, плавно переходячи до недоліків учня. Докази повинні бути переконливими, також уважно повинен вислухати пояснення батьків. З такими сім'ями потрібно напрацювати певний план дій для залучення їх до шкільного життя та покращення успішності та поведінки учня.

Найбільш цікавим методом співпраці є день відкритих дверей школи. Для проведення такого виду роботи залучаються батьки, вчителі, учні, що позитивно впливає на формування та згуртованості шкільного колективу. В цей день по школі проводяться екскурсії, виставки, семінари, лекції, диспути, батьківські збори, тематичні вечори. Такий захід готують представники батьківського комітету та педагогічної реклами. Але яким би не був захід, батьки повинні отримати вичерпну інформацію про своїх дітей, поговорити з усім педагогічним колективом, включаючи шкільного лікаря та членів дитячого самоврядування [2].

Отже, щоб формування особистості було успішним, неодмінно потрібна однаковість сім'ї та школи. Це два інститути, на яких покладена відповідальність за виховання високоморальної особистості. Якщо провідну роль у розвитку особистості віддають школі, то слід зауважити, що без спільної праці із сім'єю цей процес був би малоефективним. Оскільки саме сім'я є тим найбільшим каталізатором для всебічного розвитку: своїми звичаями, традиціями, стилем життя, працею та побутом. Тільки в родині дитина може засвоїти такі морально-етичні принципи, як добро і зло, правда і неправда, вигідне – невигідне, тобто засади на яких споконвіків зосереджена педагогічна мудрість суспільства [2, с.18].

Таким чином злагоджена співпраця школи і сім'ї – основний фактор навчання та виховання підростаючого покоління. Цю догму зобов'язані добре опанувати і батьки, і вчителі.

25 квітня 2019 р.

1. Виноградова Т. Взаємодія батьків і педагогів - необхідна умова для виховання нового покоління / Т. Виноградова // Педагогічна скарбниця Донеччини. - 2003. - № 2. - С. 51-52.

2. Лесняк Н. В. Міжпредметні зв'язки у формуванні мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Рівненський держ. педагогічний ін-т. – Рівне, 1997. – 181с. – Бібліогр.: С. 159 – 181.

3. Кравченко Т.В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи :монографія. - К. : Фенікс, 2009. - 416 с.

4. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї : стратегії, технології, моделі : [практико орієнтований посібник] / В.М. Оржеховська, В. І. Кириченко, Г.Г. Ковганич. - Харків : Точка, 2007. - 200 с.

ПРАВОВІ ОСНОВИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сейфулла Рашидов

*доктор педагогічних наук, професор
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Світлана Рашидова

*кандидат педагогічних наук, доцент
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*

Інклюзивна (включена) освіта передбачає забезпечення рівного доступу до освіти і рівних можливостей для всіх учнів, створення умов та врахування особливих потреб й індивідуальних особливостей.

В основі інклюзивної освіти – гуманістичний принцип про цінність кожної людини.

Освіта як соціальний інститут і суспільні відносини разом з національним законодавством регулюються міжнародними актами. Правова база інклюзивної освіти була закладена досить давно в документах міжнародного права, багато з яких ратифіковані Україною.

Хоча першим міжнародним документом, в якому викладено перелік найважливіших прав і свобод людини, вважається Загальна декларація прав людини 1948 року, проблеми освіти знаходять відображення ще в Статуті ЮНЕСКО (Організації Об'єднаних Націй) з питань освіти, науки і культури від 16 листопада 1945 року, де сказано: «Для підтримки людської гідності необхідне широке поширення культури і освіти серед всіх людей на основі справедливості, свободи і миру ...» [1].

У свою чергу, Загальна декларація прав людини фіксує одне з фундаментальних прав людини: «Кожна людина має право на освіту», що також закріплено в Декларації прав дитини 1959 року. 9 грудня 1975 року Генеральна Асамблея ООН прийняла Декларацію про права інвалідів, в якій інвалід визначено як «особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистого і/або соціального життя з нестачі, чи то вродженого чи ні, його або її фізичних або розумових здібностей» [2].

У червні 1994 року делегатами Всесвітньої конференції з освіти осіб з особливими потребами, які представляють 92 уряди і 25 міжнародних організацій, була прийнята «Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з практичними потребами» (Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р.), в якій закріплені принципи для розробки національних освітніх програм: «кожна дитина має основне право на освіту і повинна мати можливість отримувати і підтримувати прийнятний рівень знань; кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності та

25 квітня 2019 р.

навчальні потреби; необхідно розробляти системи освіти і виконувати освітні програми таким чином, щоб брати до уваги широке розмаїття цих особливостей і потреб; особи, які мають особливі потреби в галузі освіти, повинні мати доступ до навчання в звичайних школах, які повинні створити їм умови на основі педагогічних методів, орієнтованих в першу чергу на дітей з метою задоволення цих потреб; звичайні школи з такої інклюзивної орієнтації є найбільш ефективним засобом боротьби з дискримінаційними поглядами, створення сприятливої атмосфери в громадах, побудови інклюзивного суспільства і забезпечення освіти для всіх; більш того, вони забезпечують реальну освіту для більшості дітей і підвищують ефективність і в кінцевому рахунку рентабельність системи освіти» [3]. У даній декларації йдеться про те, що урядам слід «приділити першочергову увагу необхідності надати системі освіти характер, «що включає»; включити принцип освіти, «що включає», як компонент правової або політичної системи; розробляти показові проекти; сприяти обміну з державами, розробляти способи планування, контролю та оцінки освітнього забезпечення дітей і дорослих; сприяти і полегшувати участь батьків і організацій інвалідів; фінансувати стратегію ранньої діагностики та раннього втручання; фінансувати розвиток професійних аспектів освіти, «що включає», (інклюзивної); забезпечувати наявність належних програм з підготовки вчителів» [3].

На п'ятій Міжнародній конференції з освіти дорослих в Гамбурзі в липні 1997 року було запропоновано сприяти інтеграції і доступу до освіти людей з розумовими та фізичними вадами. Інваліди мають право скористатися наявними можливостями в області навчання, що справедливо відображають і враховують їх освітні потреби й устремління, з урахуванням яких відповідні технології навчання узгоджуються з їх особливими потребами в галузі освіти» [4].

З метою збереження та втілення всіма інвалідами прав людини і основних свобод, заохочення поваги їх гідності Генеральною Асамблеєю ООН в грудні 2006 року була прийнята Конвенція про права інвалідів. Це найбільш значущий міжнародний документ у сфері захисту прав осіб з обмеженими можливостями. До інвалідів в документі відносять «осіб зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» [5].

У статті 24 під назвою «Освіта» Конвенція закріплює: «Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації і на основі рівності можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну освіту на всіх рівнях і навчання протягом усього життя. ... При реалізації цього права держави-учасниці забезпечують, щоб: а) інваліди не виключалися через інвалідність із системи загальної освіти, а діти-інваліди – із системи безкоштовної та обов'язкової початкової освіти або середньої освіти; б) інваліди мали нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної і безкоштовної початкової освіти і середньої освіти в місцях свого проживання; с) забезпечувалося розумне пристосування, що враховує індивідуальні потреби; д) інваліди отримували всередині системи загальної освіти необхідну підтримку для полегшення їхнього ефективного навчання; е) в обстановці, що максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку, згідно з метою повного охоплення приймалися ефективні заходи з організації індивідуалізованої підтримки» [5]. Далі в Конвенції йдеться про заходи, що здійснюються державами з метою полегшити повну і рівну участь інвалідів в процесі освіти і як членів суспільства, наприклад: «забезпечують, щоб навчання осіб, зокрема дітей, які є сліпими, глухими або сліпоглухими, здійснювалося за допомогою найбільш придатних для індивіда мов і методів і способів спілкування і в обстановці, яка максимальним чином сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку» [5].

Міжнародно-правові акти відіграють велику роль в становленні національного законодавства. Національні правові системи при визначенні принципів і державної

25 квітня 2019 р.

політики освіти відштовхуються від міжнародних правових актів. Будь-яка суверенна демократична держава як суб'єкт міжнародних відносин має узгоджувати свою внутрішню політику, в тому числі в сфері інклюзивної освіти, з міжнародним правом. Ст. 9 Конституції України говорить: «Чинні міжнародні договори, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, є частиною національного законодавства України» [6].

У 2016 році Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію про права інвалідів і протокол до неї.

В травні 2017 року Верховна Рада проголосувала за внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо доступу до освіти дітей з особливими потребами. Зміни передбачають, що за рахунок бюджетних коштів в школах повинні бути створені умови для очного, заочного та дистанційного навчання дітей з особливими потребами.

6 вересня 2018 року було прийнято Закон № 2541-VIII (Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг) [7]. У статті 16 Закону визначається: «Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників».

Документ досить докладно охоплює як організаційно-технічні питання і умови, які повинні створити держава і дошкільні або навчальні (різних рівнів) установи, так і організаційно-освітні, методичні умови, а також супровід, з урахуванням можливостей і особливостей кожного учасника інклюзивної освіти.

Усі згадані закони заклали правову і серйозну теоретичну базу для впровадження в практику України інклюзивної освіти. Демократичні держави давно обрали цей шлях, Україна ж тільки починає свої кроки в цьому напрямку. Має бути серйозна робота всіх і кожного, щоб умови для соціалізації людей з особливими потребами були створені, щоб їх права були реалізовані, в тому числі і право на освіту.

1. Устав ЮНЕСКО / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org>
2. Декларация о правах инвалидов / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.google.com/url>
3. «Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с практическими потребностями» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html#declarat
4. Гамбургская декларация об обучении взрослых / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/hamburg_decl.shtml
5. Конвенция о правах инвалидов / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml
6. Конституція України / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>
7. Закон України Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-viii>

25 квітня 2019 р.

**ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ**

Сніжана Рогожа

*магістранта педагогічного факультету
Ізмайльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Звєкова В.К.*

Незважаючи на відмінності в трактуваннях даного поняття, можна стверджувати, що основою естетичного смаку є естетична інформація, адже здійснювати оцінки, виявляти переваги щодо прекрасного, трагічного, комічного і т.д. можна лише володіючи інформацією про дані явища.

Існує два основні підходи, знання про які необхідні при реалізації процесу формування естетичних смаків школярів: культурологічний і ціннісний.

Культурологічний підхід, як підкреслює В. С. Біблер, змінює уявлення про основоположні цінності освіти як виключно інформаційно-знаннєві й пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість його змісту, розширює культурні основи і зміст навчання і виховання, вводить в діяльність дорослого і дитини критерії продуктивності і творчості [3].

Ціннісний підхід, за твердженням В. П. Бездухова, пов'язаний з реалізацією цінностей, ціннісного ставлення суб'єкта до об'єкта: «У формуванні такого ставлення слід бачити сутність ціннісного підходу до прилучення учнів до цінностей, які визначають, в свою чергу, орієнтацію вчителя на розвиток і становлення дитини як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності» [1].

В основі ціннісного підходу лежить осмислення світу культури, картини світу, яка адаптується до дій і поведінки оточуючих, і освоєння «дослідним шляхом» культурних норм і цінностей. Реалізація даних підходів в єдності дозволить розвинути структурні компоненти естетичних смаків школярів: когнітивний, ціннісний, емоційний.

Процес формування у дітей естетичного смаку, естетичного ставлення до моральних цінностей проходить в дві стадії, що нерозривно пов'язані між собою, обумовлюють одне одного.

Перша полягає в тому, що в міру дорослішання дитина засвоює певні соціальні установки. Поряд з цим вихователі цілеспрямовано прагнуть сформуванню її уявлення про ідеал – перш за все, за допомогою вербально-зображальних засобів. В процесі оволодіння знаннями в школі, в ході читання, прослуховування музики, сприйняття живописних творів, перегляду телевізійних передач і, звичайно ж, спілкування як з однолітками, так і з дорослими у школяра формуються ідеальний образ світу, тобто уявлення і поняття про ідеальний, найкращий устрій життя, про ідеал людини, про ідеальні стосунки, про прекрасне і т.д., а також мотиви і стимули поведінки.

Друга стадія – практична реалізація ідеальних уявлень в житті.

Реальна боротьба за здійснення естетичних ідеалів як соціально обумовлених уявлень про досконалу красу в природі, суспільстві, людині і мистецтві здатна перетворити їх в органічну частину світогляду, в дієвий фактор виховання і самовиховання.

Формування у школяра ідеалів являє собою тривалий і складний процес, що вимагає урахування як вікових, так і психологічних особливостей дитини. У процесі виховання життєві відносини, ідеали, зберігаючи наступність, зазнають певних змін як у змісті, так і в формі. В окремих випадках (під впливом життєвих потрясінь, що оточують людей, творів мистецтва тощо) такі зміни можуть бути досить значними. Наприклад, школяр може захопитися помилково романтичними уявленнями про красиве життя і встати на шлях правопорушень.

25 квітня 2019 р.

У житті школярів значне місце займає навчальна, суспільно-корисна і побутова праця. Тому цілком природним є прагнення до того, щоб сам процес праці та його результат задовольняли естетичні, духовні потреби людини. У трудовій діяльності естетичний смак дітей розвивається поступово.

Хороший стан обладнання, догляд за своїм робочим місцем, естетична оцінка результатів праці приносять задоволення, пробуджують бажання працювати.

У тісному зв'язку з трудовою діяльністю учнів знаходиться їхня поведінка. До свідомості кожного важливо довести поняття краси і благородства людини. Школярі усвідомлюють себе, що чинити в інтересах товаришів і всього суспільства – це і означає чинити красиво. Естетика поведінки – зовнішній прояв внутрішньої моральної чистоти.

Найважливішим засобом формування естетичних смаків школярів є мистецтво, що відбиває навколишню дійсність за допомогою чуттєво сприйнятих художніх образів і впливає за допомогою таких образів на свідомість і почуття учня.

Виховне значення мистецтва двояке: з одного боку, воно приносить людині глибоку насолоду, естетично розвиває її, а з іншого – є важливим засобом пізнання життя.

Естетичне пізнання природних і соціальних явищ, забарвлених присутністю в них елемента краси, супроводжується розвитком художнього смаку, формуванням естетичного ідеалу, появою естетичних переживань, розвитком здатності бачити, відчувати красу і гармонію і естетично їх оцінювати. Важливу роль тут відіграє освітній процес в школі. Залучаючи до краси мистецтва і найрізноманітнішої діяльності, він розвиває здатність дитини творчо сприймати будь-який прояв естетичного, формує потребу в естетичному, розвиває навички оцінки будь-якого явища мистецтва і дійсності. Роки шкільного навчання – найбільш інтенсивний період формування естетичних смаків дитини.

Важливим засобом формування естетичних смаків є уроки музики. Пробуджуючи в дітях найрізноманітніші почуття – від простого задоволення до глибокого морального переживання відповідальності перед людьми і безмежної любові до своєї Батьківщини, - музика допомагає формуванню смаків і впливає на поведінку людини.

Музика, спів мають безпосереднє виховне значення, адже спільні переживання піднесених, героїчних або ліричних почуттів, укладених в музиці, об'єднують і згуртовують школярів. Виховний вплив музики тим сильніший, чим більше розвинений музичний слух, художня вимогливість до музичних творів, чим частіше учні залучаються до практичної виконавської діяльності.

Таке ж велике значення в справі формування естетичних смаків і їх розвитку мають уроки образотворчого мистецтва. Засобами живопису, скульптури, графіки, архітектури виражається краса життя, природи і суспільства, що викриває все низьке і огидне, виражаються найвищі думки, почуття і прагнення людей. У процесі залучення до образотворчого мистецтва починає формуватися здатність розуміти і тонко відчувати прекрасне в його творах. А в окремих учнів у процесі власної образотворчої діяльності розвивається і здатність створювати прекрасне в живописі, скульптурі, графіці.

Але естетичне виховання може і повинно здійснюватися і тоді, коли вивчаються ділові статті, вирішуються завдання, виконуються різноманітні справи. Воно може бути здійснене як безпосередньо в зв'язку з досліджуванним матеріалом, так і опосередковано – загальною організацією уроку, заходи.

У справі естетичного виховання та розвитку естетичних смаків величезну роль грають не тільки уроки, а й позакласна діяльність з української мови, іноземної мови, літератури, співу і образотворчого мистецтва. На заходах з української мови учні пізнають її красу, силу, виразність, вчать творити за допомогою слова, образно розповідати, відтворювати образи художнього твору в своїй уяві, помічати властивості і якості окремих людей, аналізувати їх поведінку.

25 квітня 2019 р.

Здійснюючи естетичне виховання школярів, слід більше залучати їх до самостійної діяльності, попутно розвиваючи їх духовні сили і прищеплюючи ним художній смак. Активна діяльність самих дітей є умовою прояву і розвитку у них естетичних переживань. Пробудження емоцій, естетичних переживань у дітей досягається і при використанні ігрової форми роботи.

Всі естетичні переживання дітей на уроці, позакласному заході, в процесі трудової діяльності і в повсякденному житті розвивають у них здатність бачити, розуміти, цінувати прекрасне в навколишньому світі і прагнення брати участь в його створенні. Переживання прекрасного в житті розвивають у школярів і здатність більш глибоко розуміти прекрасне в мистецтві, адже попередньо формуються певні естетичні уявлення.

Тим самим формування естетичних смаків учнів через різні форми роботи в освітньому процесі школи сприятиме одночасно і моральному, і інтелектуальному розвитку особистості школяра.

У теорії естетичного виховання головним перетворювальним чинником виступає організований педагогічний вплив по відношенню до спонтанного розвитку дітей в їх естетичному становленні.

1. Бездухов В. П. Нравственно-ценностная сфера студента: диагностика и формирование [Текст]: монографія / В. П. Бездухов, Т. В. Жирнова. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т, 2008. – 202 с.

2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1 : Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.

3. Библер В. С. Нравственность. Культура. Современность: Философские размышления о жизненных проблемах [Текст] / В. С. Библер. – Москва: Знание, 1990. – 64 с.

4. Овсянецька Л. П. Ціннісні орієнтації як фактор життєдіяльності розвитку особистості [Текст] / Л. П. Овсянецька // Збірник наукових праць Прикарпатського університету імені Василя Стефаника. Серія : Філософія, соціологія, психологія. – 1998. – Вип. 2, Ч. 1. – С. 66–70.

ПОЛКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ЗАКЛАДАХ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Руслан Рошкан

магістрант педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Олена Біла

д.пед.н., професор

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Однією з пріоритетних виховних проблем сьогодення є становлення гуманної людини світу, яка комфортно почуває себе у системі міжетнічних відносин. Значна роль у вирішенні цієї проблеми належить найважливішому інституту соціалізації дитини – загальноосвітній школі.

Процес формування уявлення молодшого школяра про своєрідність і різноманітність його спілкування зі світом й оточуючими людьми бере початок у його сімейному оточенні. Цілком зрозуміло, що за всі часи прояв позиції етнічної толерантності, терпимості та довіри у людській спільноті віддзеркалювався у різних контрастах – від гуманного позитивного ставлення до ближнього до протирічно-негативного ставлення. Звичайно, в сучасних умовах, на шляху до цивілізованих відношень, молоде покоління має бути зорієнтоване на вибір гармонійного шляху мирного співіснування у людській спільноті.

25 квітня 2019 р.

Поняття «толерантність» дослідниця Л.І. Семіна визначає, як людську рису поведінки, що відзеркалюється у мистецтві життя в світі різних людей та ідей, здатності мати та відстоювати власні права та свободи та при цьому не порушуючи права й свободи інших людей [1, с. 36]. Водночас, переважна більшість учених підкреслює, що толерантність – це не поблажливість, а активна життєва позиція, яку треба розвивати протягом усього життя.

Слід зауважити, що особливе місце у процесі виховання толерантної особистості займає розвиток у неї здібності до міжкультурної комунікації. Мається на увазі міжособистісне спілкування представників різних культур і одночасно їх взаємозбагачення в момент культурних контактів.

Окремий акцент слід зробити на аналізі дефініції «етнотолерантність». У цьому зв'язку не можна не взяти до уваги наукові висновки А.Г.Асмолова. Ідеться про характеристику етнотолерантної людини, як такої, у якій розвивається культура гідності, схильність до самовираження особистості та можливість позбутися стану боязкості з приводу невірної відповіді [2, с.61]. Головними показниками міжетнічної толерантності у взаємостосунках школярів різноманітних етнічних груп виступають: позитивна етнічна самоідентифікація, позитивні установки в міжетнічному спілкуванні, задоволеність процесом міжетнічної взаємодії в школі.

Саме через це стан міжетнічних стосунків у школі можна назвати своєрідним дзеркалом, що відображує ситуацію у суспільстві.

Проблеми міжетнічних відносин в останній час досліджуються в різних наукових галузях: соціальній, філософській, історичній, етнографічній. У різних контекстах аналізуються як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори та передумови міжетнічних відносин.

Серед учених, які вперше звернули увагу на своєрідність етнічних відмінностей, особливості етнічної свідомості та етнічну самосвідомість були філософи Гіппократ, Страбон, Платон, Теотраст, Ксенофонт. Зарубіжні вчені більш пізнього періоду Г. Гегель, К. Гердер, К. Гельвецій, І. Кант, Ш.Монтеск'є, Д. Юм у своїх працях також досліджували проблеми міжетнічних відносин у людському суспільстві.

Підкреслимо, що в психологічній науці тема міжетнічних відносин розглядається у контексті загальної, соціальної та етнічної психології. Велике значення для дослідження етносів та міжетнічних відносин мають теоретико-методологічні праці соціальних психологів Є.І. Шлягіна, Б.А. Вяткіна, В.Ю.Хотинець, де обґрунтовуються методологічні основи вивчення великих соціальних груп. За останні десятиріччя вітчизняна психологія помітно просунулася щодо вивчення соціально-психологічних та психолого-акмеологічних особливостей етнічних груп та міжетнічної взаємодії. Ідеться про наукові дослідження Т.Ю.Бурмістрової, Н.Н.Гасанова, І.М. Карлинської, А.А.Леонтьєва, Т.Н.Ломтева та ін.

Доведено, що будь-яке суспільство, в якому відсутня етнічна, соціальна та культурна однорідність, має ризик щодо його стабільності та деякі порушення щодо міжетнічного толерантного ставлення громадян. Водночас, саме полікультурне суспільство характеризується неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних або культурних груп. Це неминуче призводить до створення різних конфліктних ситуацій.

Географічне, стратегічне, геополітичне положення поліетнічної України – це міст між двома цивілізаціями (Європою та Азією). Значні міграційні потоки сьогодення обумовили унікальну ситуацію навіть в умовах вже створеної у давні часи багатоетнічної держави. Через це підвищився ступінь етнічної мозаїчності та етнокультурної різноманітності й у шкільному середовищі. Саме цей факт й вказує на підвищення необхідності розвитку у сучасних молодших школярів міжетнічної толерантності.

25 квітня 2019 р.

Становлення толерантної особистості в умовах освітньої системи відбувається через діалог різних сторін. Ідеться, насамперед, про таку, що навчає, та таку, яка навчається. Не менш значущим аспектом у даному контексті виступає дотримання принципу гуманізації процесу навчання. Особливу увагу також слід надати й збагаченню змісту навчальних курсів та програм гуманітарних, соціальних та природничо-наукових дисциплін з акцентом на полікультурну тематику та вдосконалення методів викладання різноманітних прикладних курсів.

Як наголошує П.С. Степанов, процес формування міжетнічної толерантності може бути ефективним у разі інтеграції виховних впливів учителів, батьків та особистого прагнення учня до самовиховання [3, с. 16]. Учений також підкреслює, що виховання культури толерантності повинне здійснюватися за такою умовною формулою: «Батьки + Діти + Вчитель = Толерантність».

Таким чином виховання толерантної особистості - це виховання терпимості до іншого образу, способу життя, погляду, поведінки, цінностей. Толерантний педагог - це впевнений, відкритий, доброзичливий фахівець, який виступає по відношенню до молодших школярів у ролі наставника.

Наведена в таблиці система класних годин та колективно-творчих справ, що розроблена П.С. Степановим, може сприяти позитивній реалізації процесу виховання терпимості учнів по відношенню до інших людей, їх успішній адаптації до шкільного життя та в будь-якому іншому середовищі [3, с. 17].

Таблиця

**Комплексна програма «Виховання толерантних учнів у загальноосвітній школі»
(автор П.С. Степанов)**

№	Класи	Орієнтовний зміст програми
1	1-4 кл.	Ознайомлення дітей з принципами поваги та гідності всіх без винятку людей. Розуміння того, що кожна людина – унікальна особистість, яка поважає погляди різних людей. Обговорення принципу взаємодоповнення як головної риси різноманіття (учні повинні зрозуміти, що їхнє різноманіття може виступити як елемент, що доповнює один одного, як подарунок кожного з них групі у цілому).
2	5-6кл.	Виховання емпатії, співчуття, розуміння принципу взаємозалежності як основи спільних дій (дітей привчають до спільного вирішення проблем та розподілу праці при виконанні завдань, щоб наочно довести, як виграє кожен при вирішенні проблем через співпрацю; як результат - приєднання до культури світу (діти дізнаються про повагу та терпимість по відношенню до інших; отримують основи, необхідні для створення світу та розвитку гуманного суспільства; дії, розпочаті ними для слугування суспільству сім'ї, класу, школі, закріплюють їхні знання та роблять можливим створення суспільства «взаємної згоди», де живуть у радості та гармонії).
3	7-9кл.	Навчання учнів розумінню один одного, вмінню поділяти точку зору іншого, вмінню виходити з конфліктної ситуації. Розкриття історії інших народів, націй засобами музейної педагогіки, педагогіки підтримки у складних життєвих ситуаціях.
4	10-12кл.	Формування активної життєвої позиції, розвиток здібностей жити у світі різних людей та ідей. Формування знань про права та свободи людей.

25 квітня 2019 р.

		Визначення прав оточуючих людей через організацію самостійної, індивідуальної та групової роботи учнів.
--	--	---

Головною метою комплексної програми, зазначеної в таблиці, виступає формування у дітей навичок толерантних відносин. У середній школі, відповідно до наведеної програми, науковці рекомендують використовувати інтерактивні методи навчання. Це модель відкритого спілкування, що розвиває у дітей вміння сперечатися, дискутувати та вирішувати конфлікти мирним шляхом. По завершенні втілення програми доцільно очікувати наступні результати: дитина успішно взаємодіє у колективі; дитина, яка вміє протистояти нетолерантним взаємостосункам; соціально-адаптована дитина.

Отже, в умовах багатонаціонального регіону, такого як Одещина, одним із пріоритетних завдань освітньої системи є цілеспрямоване формування у молодших школярів норм та еталонів, що віддзеркалюють своєрідність соціально-історичного досвіду життя різних народів, розвиток навичок міжнаціонального спілкування, вмінь вирішувати конфліктні ситуації на засадах історично-культурного наслідування духовного спадку різних народів.

1. Семіна Л.І. Вчимося діалогу. Толерантність: об'єднання та зусилля / Л.І. Семіна // Сім'я та школа. 2001. № 11. С. 36-40.
2. Асмолов. А.Г. Історична культура та педагогіка толерантності / А.Г.Асмолов // Меморіал. 2001. № 24. С. 61-63.
3. Степанов П.С. Як виховати толерантність? / П.С. Степанов // Народне виховання. – 2001. – №9. – С. 16-18.

ВНУТРІШНІЙ РІВЕНЬ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ІНКЛЮЗИВНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

Кристина Сейрик

*магістрантка педагогічного факультету
асистент вчителя ЗОШ № 8 I-III ступенів м. Ізмаїл*

Організація інклюзивного навчання вимагає пристосування потреб дитини з особливими освітніми потребами (ООП) не тільки приміщення, відповідно облаштованого робочого місця для занять, а й програмово-методичного забезпечення, надання додаткових послуг такій дитині, організації індивідуального підходу до неї.

Мета статті – дослідити теоретичні аспекти даної проблеми та розкрити поняття педагогічного партнерства в роботі з дитиною з особливими освітніми потребами.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема, Боднар В., Колупаєва А., Софій Н., Шевцов А., Ярмошук І, та ін., присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення осіб з особливими освітніми потребами до навчання в освітніх закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Внутрішній рівень системи інклюзивної освіти формують шкільні вчителі / вихователі / викладачі навчальних закладів професійної освіти, спеціальні педагоги (дефектолог, логопед), психолог, тьютори або особисті асистенти, медичний персонал, батьки (офіційні представники) дитини з ООП, сама дитина. Особливістю інклюзивної педагогіки є необхідність налагодження командної роботи між усіма співробітниками навчального закладу для спільного вирішення проблем. Командна робота передбачає консультації з запрошеними фахівцями, обмін досвідом на педагогічних радах, спільна побудова індивідуального маршруту навчання, а також спільну роботу під час уроку.

25 квітня 2019 р.

Найчастіше під спільною роботою розуміється робота вчителя початкових класів або вчителя-предметника і тьютора. Особистий асистент або тьютор – це педагог, приставлений до учня з ООП, щоб допомагати йому з освоєнням навчальної програми, виконанням завдань, контролем своїх емоційних станів, вирішенням побутових ситуацій. Вкрай важливо, щоб між тьютором і учнем, а також тьютором і вчителем було налагоджено продуктивну взаємодію, так як саме тьютор проводить найбільше часу з дитиною і насамперед він відповідає за успіх дитини в соціалізації і в саморефлексії. У розвиненій системі інклюзивної освіти функцію тьютора повинна виконувати людина з професійною педагогічною освітою, що володіє крім загальнопедагогічними компетенціями, знаннями вікової психології, основами медицини та корекційної / спеціальної педагогіки, він також повинен мати уявлення про процес соціалізації дітей з ООП і володіти хоча б первинними навичками педагогічної діагностики. Крім того, оскільки тьютор разом з педагогом здійснює не тільки соціально-побутову адаптацію дитини, але і бере найактивнішу участь в його навчанні, він повинен володіти спеціальними методиками викладання дисциплін загальноосвітнього циклу. На час навчання дитини з ООП тьютор і вчитель стають однією командою.

Крім тьютора в інклюзивній системі освіти шкільні вчителі тісно контактують зі спеціальними педагогами (дефектологом, логопедом, олігофренпедагогом), а також з психологами. Як правило, ці фахівці входять до складу психолого-медико-педагогічного консилиуму (ПМПК). Саме вони на попередньому етапі відповідають за діагностику, визначення характеру і ступеня порушень, а також за пошук можливих способів їх компенсації, організацію супроводу, розробку індивідуального освітнього плану і побудова індивідуального освітнього маршруту. Спеціальні педагоги здійснюють допомогу в освоєнні загальноосвітньої програми, а також навчання за спеціальними освітніми програмами відповідного типу. Вкрай важливо, щоб спеціальні педагоги і шкільні вчителі проводили спільні наради, на яких вони могли б обговорити успішність реалізації індивідуальних програм навчання, уточнити напрям розвитку і прийняти рішення щодо подолання виникаючих труднощів.

Під супроводом, здійснюваним психолого-медико-педагогічним консилиумом розуміється діагностика і оцінка стану розвитку дитини, визначення міри, необхідної йому корекційно-розвиваючої допомоги, визначення механізмів і способів реалізації (індивідуальної) програми навчання, розробка індивідуального освітнього плану, моніторинг динаміки розвитку дитини. Крім цього, консилиум зобов'язаний здійснювати моніторинг розвитку інших учнів / вихованців з метою виявлення можливих особливостей у розвитку і надання їм превентивної допомоги. Тому, на заході діагностичні групи регулярно, мінімум один раз на рік, здійснюють в обов'язковому порядку діагностику кожного класу і кожного учня в класі, використовуючи для цього, в основному, метод спостереження.

Інклюзія передбачає більшу участь школи в розвитку дитини, тому педагоги шкіл повинні проводити регулярні зустрічі-консультації з батьками особливих дітей для ознайомлення їх з результатами діагностики, обговорення плану розвитку дитини, ознайомлення зі змістом наданої дитині допомоги. Робота з батьками крім іншого передбачає вивчення соціальних умов сім'ї і характеру дитячо-батьківських відносин, просвітницьку діяльність педагога. Вкрай важливо, щоб батьки дитини приділяли йому достатньо часу, сприяли підвищенню рівня його соціального, психологічного та розумового розвитку. Для цього, необхідно включати батьків в процес реалізації програми навчання. На заході батьки залучаються до процесу складання індивідуального освітнього плану, таким чином, батьки переймають частину відповідальності за розвиток своєї дитини, підвищують частку свідомості в процесі виховання дитини, а процес навчання робиться максимально адаптованим і зрозумілим для конкурентної дитини з порушеннями.

25 квітня 2019 р.

Інклюзивна система освіти передбачає індивідуалізацію змісту занять, можливу завдяки підготовці уроків з диференціацією цілей. Таким чином, вектор побудови уроку і подачі матеріалу вибудовується від учня до вчителя. Учитель при складанні плану занять враховує особливості засвоєння матеріалу учнем, його можливості запам'ятовування, когнітивні особливості, темп роботи, можливості концентрації уваги і відповідно до цього підбирає способи, прийоми подачі інформації, додатковий матеріал (наочний / роздатковий), обсяг інформації, методи оцінки та перевірки придбання компетенцій. Треба відзначити, що незважаючи на елементи особистісно-орієнтованого підходу до навчання, навчання в інклюзивних класах також як і в звичайних, носить скоріше академічний характер. З одного боку, це означає більш сильну підготовку, можливість для учнів з ООП отримати такий же рівень знань, що і у інших учнів, з іншого боку, при академічній спрямованості навчання, навчальні програми менш адаптовані під індивідуальні можливості і потреби учнів. Проте, при навчанні дітей з ООП особливий акцент робиться на підготовці дитини до подальшого життя. Для цього вчитель повинен добре розуміти не тільки можливості, а й реальні потреби дитини, а також мати уявлення про спрямованість його інтересів, особливості психічної діяльності та сприйнятті світу.

Важливо, щоб між учителем і учнем була вибудована довірча модель взаємин. На заході учнів з порушеннями в розвитку в міру можливості також залучають до визначення їх індивідуального навчального плану. В результаті, по-перше, взаємодія вчителя і дитини будується за принципом шанобливого співпраці; по-друге, такий підхід має вирішальне значення для свідомості процесу навчання і формування у учня позитивної мотивації до навчання.

Таким чином, очевидно, що на побудову ефективної системи навчання впливає безліч факторів, при цьому одним з найважливіших є цілісність структури і наявність міцних внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Зовнішній рівень функціонування системи інклюзивної освіти характеризує командна робота фахівців різного рівня, активна робота педагогів з батьками і побудова занять з урахуванням індивідуальних особливостей і потреб кожної дитини.

1. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. [Тім Лорман, Джоан Дешелер, Девід Харні]; пер. з англ. – К. : СПД-ФО Парацин І.С., 2010. – 296 с.

2. Кириленко В. Дитина з проблемами у фізичному розвитку у загальноосвітній школі / В. Кириленко // Психолог. – 2004. - № 7. – С. 10-12.

3. Родименко І.М. Сучасний погляд на проблеми навчання дітей з особливими потребами / І.М. Родименко // Нива знань, 2004. - № 2. – С. 8-12.

4. Шиян В.М. Професійна орієнтація та соціальна адаптація дітей з обмеженими можливостями / В.М. Шиян // Вісник університету «Україна», 2002. – № 2. – С. 97-98.

ШКОЛА – ОСЕРЕДОК РОЗВИТКУ ІДЕЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНСЬКОМУ СОЦІУМІ

Юлія Сич

кандидат педагогічних наук

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Моделлю суспільства та провідним інститутом виховання підростаючого покоління за всіх часів була і залишається школа, яка формує і оберігає національну культуру, невіддільна від національного ґрунту і коріння свого народу. І нині перед школою стоїть вагомим завдання – формування нового типу мислення, нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в суспільстві, житті. Мова йде про таку школу, яка б плекала творчу

25 квітня 2019 р.

особистість, творила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку кожної дитини, піднесення її культури та духовності. Цим вимогам цілком відповідає Нова українська школа, одним з пріоритетних завдань якої є формування інклюзивного освітнього середовища.

Мета нашого дослідження полягає у висвітленні деяких особливостей розвитку ідеї інклюзивної освіти та з'ясуванні специфіки роботи школи як осередку розвитку цієї ідеї в українському соціумі.

В Україні проблему інклюзивної освіти та особливості організації навчання дітей і молоді з особливими потребами досліджували такі вчені, як В. Бондар, О. Василенко, Є. Ісаєва, А. Колупаєва, В. Ляхова, І. Макаренко, В. Скрипник, Т. Соловйова, Н. Теплова, В. Ткачук та ін.

Вітчизняні науковці тлумачать термін «інклюзія» по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [1, с. 139]. А. Колупаєва ж трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [2, с. 76].

У Концепції розвитку інклюзивної освіти визначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [3]. Інклюзивну ж освіту ми розуміємо, насамперед, як формування суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожного учня з особливими освітніми потребами, що, у свою чергу, забезпечує ліпшу якість освіти для всіх дітей.

Освіта, орієнтована на розвиток особистості кожної дитини, в тому числі з особливими освітніми потребами, має бути максимально адаптованою до її потреб та інтересів і повинна мати гуманістичний характер. У школі, що орієнтується на гуманістичні цінності, діти є визначальною стороною навчального процесу, тому освіта у такій школі характеризується повагою до особистості, довірою до неї, прийняттям її особистісних цілей, запитів й інтересів; створенням сприятливих умов для розкриття і розвитку її здібностей і обдаровань, повноцінного життя на кожному з вікових етапів для її самовизначення.

Зазначимо, що фундаментальний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що усім дітям слід навчатися разом, незалежно від труднощів, що виникають в процесі навчання, або їх відмінностей. Інклюзивні школи повинні визнавати ці відмінності й певним чином реагувати на різноманітність потреб учнів, пристосовуючи як різні стилі навчання, так і систему оцінювання та забезпечувати якісною освітою усіх дітей за допомогою застосування відповідного навчального плану, організаційних заходів, стратегій викладання, використання ресурсів і співробітництва із громадами. Для того, щоб усі школи могли конструктивно вирішувати проблему особливих потреб, необхідна комплексна комбінація підтримки та адекватності освітніх послуг.

Отже, ідея інклюзивної освіти чи інклюзивного навчання полягає у створенні сприятливих умов навчання для кожного учня. Важко переоцінити у цьому контексті значення процесу соціалізації. З позиції сучасної педагогічної науки соціалізація визначається здебільшого як процес перетворення людини у повноцінного громадянина суспільства, що відбувається під стихійним впливом соціального середовища і спеціально організованої, свідомо спрямованої виховної роботи. Завдання кожного педагога, батьків і всієї системи освіти – скорегувати, пом'якшити негативний вплив соціально-економічних факторів на особистість дитини; сприяти позитивному для дитини входженню в соціум.

Як відомо, школа є одним із основних інститутів соціалізації учнів, адже саме при навчанні в школі у дитини формується самооцінка, відповідальність та світогляд. Школа

25 квітня 2019 р.

забезпечує учневі систематичну освіту, але крім того, школа зобов'язана підготувати його до життя в суспільстві. Вона задає первинні уявлення людині як громадянину і, відповідно, сприяє її входженню в громадянське життя. Школа розширює можливості дитини в плані її спілкування. Тут, крім спілкування з дорослими, виникає стійке специфічне середовище спілкування з ровесниками, що саме по собі виступає як важливий інститут соціалізації.

Таким чином, окремим вагомим завданням для педагога і шкільного психолога є також налагодження спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однокласниками та в шкільному дитячому колективі в цілому. Справді, навіть сама ідея інтеграції дітей цієї категорії в єдиній освітній системі великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшення можливостей самореалізації та соціальної адаптації. Тим часом, і діти, і дорослі часто уникають спілкування з носіями певних психофізичних вад, тому що не мають досвіду спілкування, нічого про них не знають, не вміють допомогти. Формування позитивної взаємодії дітей обох категорій у єдиному колективі потребує наповнення конкретним змістом і технологіями. Перехід до інклюзії передбачає зміни в усіх аспектах освітньої практики. Для багатьох педагогів цей процес може бути складним, потребувати багато часу для навчання та практичного впровадження. Це нелегкі завдання як особистого, так і професійного характеру. Але водночас перед учителями і школами відкриваються нові можливості: насамперед педагоги мають змогу відчувати, що здатні змінити на краще діяльність і функції школи; школи можуть стати ефективними освітніми осередками для всієї громади та кожного її члена [4, с. 79].

Фактично наша шкільна освіта виходить з досить вірного положення, а саме з того, що є певна сума знань та навичок, які необхідні для кожного індивіда для нормальної соціалізації в суспільстві та досягнення життєвого успіху. Але ж існує і інша детермінанта організації навчального процесу. Учні різні за здібностями, схильностями, темпераментом, світосприйняттям тощо. І ці відмінності як мінімум не менш важливі, ніж те, що їх об'єднує в процесі навчання. А можливо навіть і більш важливі, оскільки саме вони визначають специфіку формування особистості і автоматично не враховуються соціальним оточенням, а тому мають враховуватися школою як спеціалізованим і керованим соціальним інститутом навчання та виховання.

Реально ж індивідуалізація навчання в нашій школі лише тільки зароджується. Діти переважно навчаються за однаковими програмами, підручниками, методиками, виходячи з одних і тих же орієнтирів навчання та виховання. Державні стандарти, програми регламентують весь навчальний процес повністю, практично не залишаючи вибору для індивідуального і диференційованого навчання. До цього ж веде і переповнення класів, перевантаження навчального матеріалу, вчителів та учнів. В цілому саме ці програмні орієнтири і вкорінена в них педагогічна практика формують в нашій школі стандартизоване навчання, яке знищує індивідуальність.

Через те, вагомою умовою успішного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу є обґрунтування й запровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану, індивідуальної навчальної програми, системи необхідних адаптації та модифікації, комплексу додаткових послуг, які б забезпечили навчання таких учнів у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб. Технології індивідуалізації навчання здійснюються на основі адаптації та модифікації освітнього середовища чи окремих його компонентів до конкретних потреб дитини [5, с. 48].

Інклюзію не слід розглядати як просте доповнення до звичайних шкіл. Вона повинна розглядатися як невід'ємна складова освітньої парадигми і повинна бути чітко включена в

25 квітня 2019 р.

організацію школи, у її мету, в систему відносин і повсякденних заходів, а не бути додатковим елементом до звичайних шкіл.

Інклюзивна школа – заклад освіти, який забезпечує всім без виключення освіту як систему освітніх послуг, а саме адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, вміє використовувати існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі тощо. Хоча інклюзивні школи забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише вчителів і персоналу школи, а й батьків, членів родин, ровесників.

Що стосується ситуації у нашій державі на сьогодні, то разом із вибором Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку, визнанням у 1991 році Конвенції ООН «Про права дитини», дедалі більше посилюється увага до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами. Як засвідчує практика, основний акцент спрямовано від внутрішніх проблем особистості до системи освіти, яка надає підтримку дитині у навчанні, визнає її сильні якості та задовольняє всі її запити.

Відповідно до Нового закону України «Про освіту» (2017 р.) особи з обмеженими можливостями мають право здобувати освіту в усіх навчальних закладах (ст. 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами; ст. 20. Інклюзивне навчання). Тобто, дедалі більше будуть створюватися для таких дітей інклюзивні та спеціальні класи в загальноосвітніх навчальних закладах. Згідно з законом, особам з особливими освітніми потребами також надається можливість отримувати психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу, запроваджується дистанційна та індивідуальна форми навчання, надається можливість дітям з особливими освітніми потребами отримувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема й безплатно в державних і комунальних навчальних закладах.

Зазначимо, що динаміка розвитку інклюзивної освіти в Україні за останні роки свідчить про значне зростання кількості закладів середньої освіти з інклюзивними класами, а саме у 2,5 рази (у період з 2016 р. по 2018 р.). Кількість учнів з особливими потребами, що навчаються у таких класах, зросла майже у 3 рази за цей же період (близько 12 тисяч учнів на 2018 р.). Нині в Україні діють приблизно 4 тисяч шкіл з інклюзивними класами та близько 9 тисяч класів з інклюзивним навчанням. Найбільшу кількість таких шкіл мають Київська, Дніпропетровська, Одеська, Львівська, Івано-Франківська, Житомирська та Рівненська області.

Одним з прикладів зразкового інклюзивного навчального закладу є середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №168 м. Києва. Цей навчальний заклад став одним з перших, де у 2000 році почали об'єднувати в одному класі дітей, різних за станом здоров'я та освітніми потребами. За ці роки школа напрацювала безцінний досвід запровадження інклюзивної освіти та сформувала практичну базу рекомендацій по забезпеченню широкого спектру необхідних послуг відповідно до освітніх потреб дітей з інвалідністю. Там встановлені пандуси і ліфти; підвіз дітей до школи здійснюється шкільним автобусом з підйомником для інвалідних візків. Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції вад розвитку. У школі працюють логопед, психолог, спеціалісти ЛФК, лікарі, асистенти вчителів. Поступово школа забезпечується необхідними навчально-методичними посібниками, наочно-дидактичними та технічними засобами навчання; співпрацює з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб «особливих» дітей. Багато років було витрачено на те, щоб створити усі необхідні умови та зробити заклад комфортним для кожного учня. Ця школа – прогресивний навчальний заклад, де створено атмосферу взаємоповаги, взаєморозуміння між усіма учасниками інклюзивного навчального процесу.

25 квітня 2019 р.

Активно розвивається ідея інклюзивної освіти і на Одещині. В регіоні працюють 244 школи з інклюзивними класами (станом на 2018 р.), 472 класи з інклюзивним навчанням, в яких навчаються 653 учні з особливими освітніми потребами.

Отже, інклюзія – це перший крок до того, щоб дитина з особливими потребами могла стати частиною соціуму. І до успішного розвитку інклюзивного навчання в Україні необхідно докласти чималих зусиль, оскільки сьогодні існує ще чимало недоліків.

Ураховуючи вищезазначене, можна зауважити, що сучасне українське суспільство поступово змінює своє відношення до «особливих» дітей, їх інтересів та потреб. Розвиток ідеї інклюзивної освіти в нашій країні набирає все більше обертів, а школа виступає осередком розвитку цієї ідеї в українському соціумі. Держава ж повинна сприяти широкомасштабному запровадженню інклюзивної освіти в школах, а також створити злагоджений комплексний механізм державного управління такою освітою. Лише у результаті таких дій можливо буде досягти ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами шляхом інклюзивної освіти.

1. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання / Л. І. Міщик // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. – № 5. – С. 139-142.

2. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін.; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К.: А.С.К., 2012. – 308 с.

3. Концепція розвитку інклюзивної освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р., № 912.– К., 2010 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>

4. Буренко Г. М., Зінченко В. І. Інклюзивна школа – ефективна школа. / Г. М. Буренко, В. І. Зінченко // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 3(51). – С.76-80.

5. Коваль Л. В. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти / Л. В. Коваль // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі»: у 2 ч. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – С.46-49.

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ

Вікторія Слободниченко

студентка 4 курсу педагогічного факультету

Дора Іванова

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Останнім часом все більше пропонується інноваційних підходів до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивне навчання передбачає «повне включення дітей з різними можливостями у всі аспекти життя дошкільного закладу, в яких із задоволенням і радістю беруть участь також всі інші діти» [8, с. 36]. Це вимагає реальної адаптації простору дошкільного закладу до того, щоб зустріти потреби всіх дітей без винятку, цінувати і поважати відмінності. Поширення інклюзії дітей з обмеженими можливостями здоров'я в освітніх установах являє собою ще один крок до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної освіти. Незалежно від соціального стану, фізичних та розумових здібностей інклюзивна освіта надає можливість кожній дитині задовольнити свою потребу в розвитку та рівні права в отриманні адекватного рівню його розвитку освіти.

25 квітня 2019 р.

Як відзначають багато вчених, проблема спільного навчання надзвичайно складна і багатогранна. Її розглядали вітчизняні педагоги і психологи ще на початку ХХ століття (П. П. Блонський, Л. С. Виготський, В. П. Кащенко та ін.). Психологами і дефектологами Т. А. Власової, В. І. Лубовським, Н.М. Назарової доведено, що діти, які мають прикордонні порушення фізичного і психічного розвитку, здатні навчатися в масовій школі при обліку їх особливих освітніх потреб. Н. Н. Малофєєв стверджує, що близько двох відсотків дітей шкільного віку зможуть навчатися тільки в корекційних школах [4]. Отже, інклюзія – глибоке занурення дитини в адаптоване освітнє середовище і надання їй підтримуючих послуг.

А. А. Наумов відзначає [8, с. 36], що «інклюзивна освіта дає можливість всім в повному обсязі брати участь в житті колективу дитячого садка, школи, інституту. Завдяки цьому дитячий сад перетворюється в такий освітній простір, який, з одного боку, враховує спеціальні потреби і стимулює розвиток вихованців з обмеженими можливостями здоров'я, а з іншого боку, виховує у решти дітей чуйність і розуміння.

В інклюзивній освіті існує маса об'єктивних і суб'єктивних труднощів. М. Ю. Перфілєва, Ю. П. Симонова, С. А. Прушинський, Т. Р. Туркіна [9, с. 18] справедливо стверджують, що проблеми і бар'єри в житті людини з обмеженими можливостями здоров'я створюють суспільство і недосконалість громадської системи освіти.

Інклюзія – комплексний процес, в якому з'єднуються безліч компонентів. Моральна, матеріальна, педагогічна (професійна) складові являють собою складний комплекс завдань, які можливо вирішувати лише при тісній співпраці з батьками, у згуртованому командній взаємодії всіх учасників освітнього процесу дитячого дошкільного закладу. У такому середовищі повинні працювати люди, готові змінюватися разом з дитиною і заради дитини, причому не тільки «особливого», але і самого звичайного. На наш погляд, перш за все, необхідні підготовка та перепідготовка, підвищення кваліфікації вихователів, які беруть участь у інклюзивну освіту, адже готовність вихователів до реалізації інклюзивної освіти є важливою передумовою успішної інклюзії.

Принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що розмаїття потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я має відповідати таке освітнє середовище, яка є найменш обмежувальним. Цей принцип означає, що:

- 1) всі діти повинні бути включені в освітнє і соціальне життя школи за місцем проживання;
- 2) завдання інклюзивної школи – побудувати систему, що задовольняє потреби кожного;
- 3) в інклюзивних школах всі діти, а не тільки діти з інвалідністю, забезпечуються такою підтримкою, яка дозволяє їм бути успішним, відчувати безпеку і доречність [1, с. 83].

Перші спроби спільного навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх нормально розвиваються однолітків були зроблені ще на початку 90-х років ХХ ст. у зв'язку з реформами політичних інститутів і демократичними перетвореннями в країні. Однак, незважаючи на це, процес інклюзії до теперішнього часу не набув ознак стійкої тенденції.

Створення реальної дієвої системи інклюзивної освіти неможливе без створення спеціальних освітніх умов. До таких умов відносять створення адаптивного освітнього простору, що дозволяє задовольнити освітні потреби дітей з різним рівнем психофізичного розвитку, забезпечення позитивних міжособистісних відносин учасників освітнього процесу, професійну та особистісну готовність педагогів до інклюзії.

В даний час велика частина вихователів не готова до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У них зустрічаються психологічні «бар'єри», такі як страх перед

25 квітня 2019 р.

невідомим, страх шкоди інклюзії для інших учасників процесу, негативні установки та упередження, професійна невпевненість вихователя, психологічна неготовність до роботи з «особливими» дітьми. Це ставить серйозні завдання перед керівниками освітніх установ, що реалізують інклюзивні принципи, а також психологами, сфера діяльності яких включає роботу з фахівцями навчального закладу з формування психологічної готовності вихователів до реалізації інклюзивної освіти.

Одним з основних психологічних процесів, що впливають на ефективність діяльності вихователя, який займається включенням дитини з особливостями розвитку у процес загальної освіти, стає емоційне прийняття такої дитини. Емоційне прийняття може гальмувати так званий професійний «бар'єр» – вихователь психологічно не приймає дитину, в успішності навчання якого він не впевнений. Він не знає, як оцінювати його індивідуальні досягнення, яким способом перевіряти його знання. Для того щоб процес емоційного прийняття вихователем дітей з обмеженими можливостями здоров'я був успішний, у фахівців ДНЗ необхідно формувати емпатію по відношенню до такого учня. Здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття особливої дитини, але і веде до встановлення ефективних, позитивних взаємин з дітьми в групі. Прояв емпатії знаходить емоційний відгук у дитини, і між ним і вихователем встановлюються позитивні взаємини. Емпатія, як стрижневий компонент професійних здібностей працівника освіти, пронизує всі інші компоненти його діяльності. Емпатійні властивості особистості вихователя виступають умовою успішності професійної діяльності, заснованої на творчому, а не на нормативному підході до встановлення контакту з дитиною, в якій створюються умови для взаєморозкриття взаємодіючих суб'єктів.

Науковим обґрунтуванням мого дослідження є думки вчених (С.Б.Борисенко, Є. А. Горбатова) [2, с. 11], що займаються проблемами професійної успішності, які прийшли до висновку про те, що низький рівень емпатії є однією з головних причин непродуктивною стандартизації поведінки, без емпатії неможливо побудувати ефективну взаємодію, оскільки саме вона допомагає створити необхідний емоційний фон спілкування.

Також базовим компонентом психологічної готовності до реалізації ідей інклюзивної освіти виступає мотиваційна сфера вихователя, яка визначає цілеспрямований, свідомий характер його дій і визначає потенційні можливості особистості. Саме в мотиваційній сфері відображаються і проявляються найбільш значущі характеристики психологічної готовності до інклюзивної практики, які проявляються в розумінні і прийнятті себе та іншого як унікальної особистості.

Одним з найважливіших професійних якостей є стресостійкість педагога. Чинником соціальної адаптації до стресових ситуацій є розвинена система саморегуляції особистості і соціально-психологічна толерантність (терпимість) особистості вихователя. Педагогу в професійній діяльності часто доводиться проявляти толерантне ставлення до незвичайного зовнішнього вигляду вихованців, до їх неадекватної поведінки, нечіткої мови. А. С. Хромова пише, що стресостійкість характеризується, насамперед, ступенем розвиненості емоційної стійкості, емоційної зрілості особистості (рівня емоційного інтелекту), залежить від рівня сили волі, впливає на рівень самоконтролю і нормативності поведінки; проявляється в емоційній стабільності настрою, особливості емоційного реагування на навколишнє середовище, здатності до контролю емоційних реакцій, оптимального рівня особистісної та реактивної тривожності, відсутністю (або незначущих кількістю) симптомів емоційного вигорання [10, с. 98].

Для нас особливий інтерес представляє аналіз психологічної готовності педагогів до прийняття ідеї інклюзії і до реалізації інклюзивної освіти. Для цього ми можемо використовувати наступні методики:

25 квітня 2019 р.

1) анкета «Я і інклюзивна освіта»: моніторинг обізнаності вихователів про інклюзивну освіту і готовності вихователів до навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в одній групі дошкільного навчального закладу;

2) «Мотиви педагогічної професії» [7, с. 80];

3) методика діагностики професійної педагогічної толерантності [7, с. 64];

4) опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» [3, с. 76];

5) методика «Діагностика рівня емпатії» І. М. Юсупова [4, с. 85];

6) тест самооцінки стресостійкості [4, с. 90].

Практико-орієнтоване проектування змісту професійної підготовки майбутніх педагогів до реалізації інклюзивної дошкільної освіти має здійснюватися на основі аналізу тих труднощів, які відчують педагоги ДНЗ в реальних умовах педагогічної діяльності. З метою визначення рівня готовності педагогів дошкільної освіти до реалізації завдань професійної діяльності в умовах інклюзії було проведено дослідження, в якому взяли участь 6 педагогів ДНЗ «Оленка» Білгород-Дністровський район, с. Молога. В якості діагностичного методу застосовувалося анкетування та опитувальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (Л. Н. Горбунова, В. П. Цвелюх).

Анкетування включало наступні параметри:

– обізнаність педагогів в основних категоріях і теоретичних позиціях інклюзивної освіти;

– наявність професійних умінь і особистісних якостей педагога інклюзивної освіти (включаючи питання професійної рефлексії);

– наявність умов для реалізації інклюзивної освіти.

Аналіз результатів анкетування по першому блоку питань дозволив констатувати, що всі педагоги мають уявлення про інклюзивну освіту з різних інформаційних джерел (ЗМІ, старші вихователі, колеги та ін). Розуміють сутність поняття «інклюзивна освіта», як: «напрямок модернізації системи освіти» (32%), «інноваційна педагогічна технологія» (28%), «принцип організації дошкільної освіти» (26%), свою відповідь запропонували 14% респондентів. Серед своїх визначень були «освіта для всіх», «коли нормальні діти з недорозвиненням ходять в одну групу» та ін.

Досвід роботи в умовах інклюзивної освіти є у 22% педагогів, при цьому 42% педагогів відзначили наявність досвіду роботи в групах комбінованої спрямованості. Отже, педагоги не співвідносять модель інклюзивної групи з моделлю групи комбінованої спрямованості.

Питання, що визначають рівень обізнаності педагогів у термінології щодо освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я дозволили виявити наступні результати: 26% педагогів вважають, що можуть самостійно визначити наявність обмежень можливостей у дитини і це відноситься до галузі їх професійної компетентності, інші респонденти віднесли це до діяльності психолого-медико-педагогічної комісії. 36% педагогів відзначили наявність дітей, які потребують спеціальних освітніх умов за висновком ПМПК, 76% педагогів відзначили даний факт без відповідного висновку.

Відповіді на питання, що визначають професійні вміння та особистісні якості педагога інклюзивної освіти дозволяють констатувати наступне: наявність спеціальної освіти, постійне підвищення кваліфікації, прагнення до самоосвіти (36%); володіння сучасними освітніми технологіями (24%). Серед професійно-особистісних якостей респонденти відзначили вміння адаптуватися 48%; толерантність 45 %; стресостійкість 38%; доброта, гуманізм 30%; комунікативні навички та вміння працювати в команді чуйність, готовність до надання допомоги 24%.

Серед труднощів, які виникають у педагогів були виділені наступні: недолік практичної підготовки, розробка індивідуальних освітніх маршрутів і адаптованих освітніх програм, недостатня поінформованість про різних варіантах нозологій, робота з

25 квітня 2019 р.

дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у відсутності спеціальних педагогів (дефектологів, логопедів), розробка рівнорівневої освітньої діяльності з дітьми та ін.

До умов реалізації інклюзивної освіти на думку педагогів належать: наявність фахівців, матеріальне забезпечення (як дошкільної освітньої організації, так і стимулювання самих педагогів) та наявність готового методичного забезпечення інклюзивної освіти.

Результати анкетування дозволяють зробити висновок, що, в цілому розуміння педагогами сутності поняття інклюзивна освіта адекватно сучасним науковим уявленням. Тим не менш, отримані дані вказують на недостатність традиційного підходу до підготовки педагогів до інклюзивної дошкільної освіти, який полягає у вивченні тільки теоретичних основ спеціальної педагогіки та психології. Теоретична підготовка педагогів до відсутності практичного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я є недостатньою.

На підставі всього вищесказаного можна зробити наступні висновки.

1. Багато вихователів дошкільних освітніх організацій знайомі з сучасною системою освіти дітей з різними порушеннями в розвитку, але відчують дефіцит знань в області корекційної педагогіки і спеціальної психології. Особливі труднощі викликає організація діяльності педагогів в умовах реалізації інклюзивної освіти.

2. Інклюзивна освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я можлива при створенні необхідних умов, до яких відносяться:

- принципи комплектування інклюзивних груп;
- ліцензування освітньої програми;
- матеріально-технічне та програмно-методичне забезпечення;
- організація додаткового простору для навчання та розвитку дітей;
- реалізація корекційних програм, спрямованих на формування життєвих компетенцій дітей з обмеженими можливостями здоров'я (дактильна і жестова мова, письмо і читання за методикою Брайля та ін.);
- кадрове забезпечення-педагоги, що працюють в інклюзивному класі, повинні мати відповідну професійну підготовку;
- удосконалення системи психолого-педагогічного, медикосоціального супроводу дітей;
- готовність батьків дітей з обмеженими можливостями здоров'я та дітей-інвалідів навчати їх у звичайній школі;
- готовність батьків здорових дітей зрозуміти необхідність і можливість спільного навчання дітей;
- готовність здорових дітей і дітей з обмеженими можливостями здоров'я до спільного навчання.

Таким чином, психологічна готовність педагога до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я передбачає сформованість комплексу якостей, які ґрунтуються на особистісних ресурсах. Психологічна готовність – емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку, мотиваційні установки, моральні принципи, установки сприйняття «іншого», особистісна готовність, втілена в особистісних установках на учня, внутрішня детермінація активності особистості педагога.

1. Альохіна С. В., Алексєєва М. А., Агафонова Е. Л. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті // Психологічна наука і освіта. – 2011. – №1. – С. 83-91.

2. Горбатова Є. А. Емпатія: психологічна структура і механізми реалізації // Вчені записки – 2014. – №1(21).

25 квітня 2019 р.

3. Горбунова Л. Н., Лаврентьева І. В., Цвелюх І. П. Подолання контекстних професійних труднощів педагога в процесі підвищення кваліфікації // Початкова школа. – 2006. – №3/1. – С. 77-78
4. Екжанова Е. А., Резнікова Е. В. Основи інтегрованого навчання: Посібник для вузів. – К., 2008. – 218 с.
5. Інтеграція дітей з обмеженими можливостями в освітній процес / І. В. Возняк, Л. В. Голодовнікова. – Л: Вчитель, 2011. – 87 с.
6. Лахмоткіна В. І., Дорохіна О. В. Формування готовності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі Т. 26 // Концепт. – 2015. – С. 121-125.
7. Макаров Ю. А., Галицький А. С. Структура професійної педагогічної толерантності: метасистемний підхід. – Пенза, 2010. – 436 с.
8. Наумов А. А. Що таке інтегрована школа // Інтеграція дітей з обмеженими можливостями в освітній процес. / І. В. Возняк, Л. В. Голодовнікова. – Л: Вчитель, 2011. – 62 с.
9. Перфільєва М. Ю., Симонова Ю. П., Прушинський С. А. Участь громадських організацій людей з інвалідністю у розвитку інклюзивної освіти / Під. ред. Т. Г. Туркіної. – К: Перспектива, 2012. – 67 с.
10. Хромова А. С. Стресостійкість як фактор, що перешкоджає емоційному вигоранню особистості // Психологія та соціологія: психологія розвитку. Т. 9. – К, 2013. – 164 с.

РЕПРОДУКТИВНЕ ЗДОРОВ'Я МОЛОДІ (МОЖЛИВІ ФАКТОРИ РИЗИКУ) – ВПЛИВ НА СОЦІАЛІЗАЦІЮ МОЛОДІ

Вікторія Таранова

магістрантка педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Баштовенко О.А

Мета: проаналізувати можливі фактори ризику у репродуктивному здоров'ї та усвідомити наслідки ризикованої поведінки з метою формування адекватного вибору молоді.

Найнадійніший шлях до забезпечення здоров'я і благополуччя населення – спільна робота всіх секторів держави, спрямована на соціальні та індивідуальні визначники здоров'я. Хороше здоров'я людей сприяє економічному відновленню та розвитку. Нездоров'я ж, навпаки, призводить до втрати життєвого потенціалу, спричиняє страждання людей і виснаження ресурсів у всіх секторах. Але без активної участі самих людей втрачається багато можливостей для зміцнення та захисту їхнього здоров'я, підвищення рівня благоденства

Особливо важливою є стратегічна увага до забезпечення здорових умов життя для молодого покоління.

Згідно зі статутом Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), «здоров'я – це стан повного фізичного, душевного і соціального впливу, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів.

Володіння найвищим досяжним рівнем здоров'я є одним з основних прав кожної людини, незалежно від раси, релігії, політичних переконань, економічного і соціального положення».

Держави-члени Всесвітньої організації охорони здоров'я(ВООЗ) розширили цю концепцію здоров'я, прийнявши рішення про те, що основним соціальним завданням урядів і ВООЗ має стати досягнення всіма народами світу «такого рівня здоров'я, який дасть їм змогу вести продуктивний у соціальному й економічному плані спосіб життя».

Ці концепції здоров'я і розвитку покладено в основу Європейської політики «Здоров'я-2020». Благодать передбачає фізичний, пізнавальний, соціальний та емоційний аспекти. На нього впливає все, що відбувається протягом життя. Блаженство як концепція

25 квітня 2019 р.

приваблива також і для інших секторів. У підходах до здоров'я і благодаті, заснованих на раціональному використанні ресурсів, виявляються фактори, що мають захисний вплив на здоров'я і блаженства, сприяючи наділенню більшими правами, можливостями і здатністю до швидкого відновлення фізичних і душевних сил. За таких підходів у центрі уваги перебувають ресурси, що сприяють підвищенню самооцінки і здібностей до психофізіологічної адаптації окремих людей і цілих спільнот, створюючи можливість покращити якість життя і збільшити його тривалість.

Здоров'я – це життєва цінність, яка посідає верхню ступінь в ієрархії цінностей людини в системі таких категорій людського буття, як інтереси та ідеали, гармонія і краса, творча праця, сенс і щастя.

Соціологічний підхід до здоров'я ґрунтується на негативному його визначенні. Здорове суспільство – це суспільство, в якому спостерігається мінімальний рівень соціальних хвороб. Хвороба по своїй суті – це біологічний феномен, і поняття «соціальне здоров'я» має образне значення. Під соціальним здоров'ям зазвичай мають на увазі:

- соціальну значимість певних захворювань через їх поширеність, викликані ними економічні втрати, загрози для існування популяції або страх перед такими загрозами;
- вплив суспільного устрою на причини виникнення хвороб, характер їх перебігу та наслідки (тобто можливості одужання або смерті);
- оцінку біологічного стану певної частини або всієї людської популяції на основі інтегрованих (агрегованих) статистичних показників, що становлять так звану соціальну статистику.

Важливою проблемою України є збереження репродуктивного потенціалу і народження здорового потомства. Особливе занепокоєння викликає відсутність ознак демовітворення, що створює певну небезпеку

для держави. За даними ВООЗ, сьогодні Україна займає одне з останніх місць серед країн Євросоюзу за показниками природного приросту населення. Така ситуація зумовлена особливостями репродуктивної поведінки та репродуктивної мотивації населення, яка залежить від економічного та соціально-психологічного стану населення держави. Суттєве значення для здійснення дітородної функції має стан репродуктивного здоров'я молоді.

За визначенням ВООЗ, здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не лише відсутність захворювань. Все, що стосується репродуктивної системи, її функцій і процесів у ній, відноситься до фізичного здоров'я. Але за цим визначенням, репродуктивне здоров'я тісно пов'язане із психічною, соціальною складовою стану здоров'я людини, тому вимагає комплексного та ретельного підходу до визначення та аналізу факторів ризику.

Мета: проаналізувати можливі фактори ризику у формуванні репродуктивного здоров'я та усвідомити наслідки ризикованої поведінки молоді з метою спрямування на адекватний вибір молоді та успішної соціалізації.

На репродуктивне здоров'я впливає багато факторів: екологічні, соціальні, економічні, небезпечні й шкідливі виробництва тощо.

Охорона репродуктивного здоров'я – це система заходів, спрямована на появу здорового потомства і планування сім'ї; захист від хвороб, що передаються статевим шляхом, і лікування захворювань репродуктивної системи; запобігання дитячій і материнській смертності.

У цілому національна система охорони репродуктивного здоров'я організована так, щоб забезпечити контроль за станом здоров'я майбутніх батьків на різних етапах розвитку й функціонування організму, і базується на стратегії ВООЗ для країн Європейського регіону з цих питань, основними принципами якої є: зміцнення здоров'я жінок і чоловіків, у т. ч. й репродуктивного, шляхом організації більш доступної і менш затратної первинної якісної медико-санітарної допомоги, включаючи служби охорони репродуктивного

25 квітня 2019 р.

здоров'я(центри та інформаційні служби з питань планування сім'ї), розробка освітньої політики і програм забезпечення умов безпечного материнства, відповідального батьківства.

Ризики репродуктивного здоров'я.

Основними факторами негативного впливу на репродуктивне здоров'я є стрес, порушення режиму сну і харчування, часті та хронічні захворювання

(в тому числі вірус імунодефіциту людини (ВІЛ) та інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСПШ), аборт, шкідливі звички, такі як куріння, вживання алкоголю, наркотиків, безладні статеві стосунки, азартні та комп'ютерні ігри тощо.

За даними соціальних досліджень, особливо гострою за останні десять років стала проблема сексуальної активності підлітків. Підлітки досить рано вступають в статеві стосунки. Багато з них вже у школі мають по декілька сексуальних партнерів, не використовують засобів захисту або користуються презервативом час від часу. Ситуація ускладнюється ще й тим, що у багатьох з них сексуальні контакти відбуваються під впливом алкоголю. Як наслідок такої поведінки спостерігається зростання незапланованих вагітностей і абортів, юного материнства, а також інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСПШ).

Згідно зі статистичними даними МОЗ України, за останні десять років у нашій країні склалася загрозлива ситуація щодо рівня абортів, інфікування вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ) та інфекції, що передаються статевим шляхом (ПСПШ).

Усвідомлення молоддю ризиків допоможе зробити їм адекватний вибір. У людини завжди є можливість впливати на ситуацію, її перебіг та кінцевий результат. Отримавши інформацію щодо наслідків ризикованої поведінки, необхідно зробити вибір, однак складність полягає у тому, що кожен оцінює міру ризику на власний розсуд. На жаль, здебільшого молодь недооцінює ризики, особливо через відсутність достатньої інформації. Підлітки вважають, що саме з ними нічого небезпечного статися не може.

Високий рівень інформованості щодо можливих ризиків у порушенні репродуктивної сфери, стійкість у подоланні труднощів, збереження віри в себе, впевненості в собі, своїх можливостях, досконалість психічної саморегуляції, постійний досить високий рівень настрою – ось невід'ємні наслідки успішної соціалізації, здатність зберігати високий рівень репродуктивної функції без звернення до спеціального медичного супроводу, участь у різних аспектах життя, втілення рівнобічних інтересів, важливі складові успішної соціалізації молоді. Здатність зберігати постійний рівень настрою без звернення до психоактивних речовин і бути чутливим до різних аспектів життя, мати рівнобічні інтереси – також важливі складові психологічної стійкості.

1. «Красная нить». Советы и рекомендации – методы работы по профилактике ВИЧ/СПИД и половому воспитанию среди подростков. – Стокгольм – Спб.; EsterStockholm, 2006. – 206 с.

2. ВИЧ – инфекция, сексуальное и репродуктивное здоровье молодежи / под ред. Л. П. Симбирцевой. – Спб.; Островитянин, 2010. – 344 с.

3. Здоровый образ жизни: учеб. пособие. Ч. 2 / авт. – сост. Н. В. Куликова. – Томск: Изд – во Томского гос. пед. ун-та, 2011. – 76 с.

4. Исаев Д. Н. Половое воспитание детей: медико – психологические аспекты / Д. Н. Исаев, В. Е. Каган. – Изд. 2 - е, перераб и доп. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.

5. Баштовенко О. А. Значение полового воспитания подрастающего поколения в реализации программы «Репродуктивное здоровье нации» / О. А. Баштовенко // Проблемы экологии та медицини. – 2007. – № 3-4. – С.31-34.

25 квітня 2019 р.

**АКТУАЛЬНІСТЬ СПАДЩИНИ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО В СУЧАСНОМУ
ДОШКІЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ З НАХИЛОМ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Марія Топалова

*студентка 5 курсу педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Пенькова С.Д.*

Актуальність теми. Особливо глибокий вплив надають на дітей казки. Фантастика народної казки відображала не тільки мрію трудящих про підкорення природи, про володіння її таємницями. Вона малювала перемогу народу. І це збуджувало у слухачів соціальну активність, віру в краще майбутнє.

Мета дослідження – виявити виховний вплив казок як засобу морально-етичного розвитку дитини в інклюзивній освіті.

Чарівні казки займають одну п'яту частину українського сказаного фольклору, нараховуючи близько ста п'ятдесяти сюжетів. Саме чарівні казки вчені відносять до найхарактерніших класичних форм казкової поезії народу, які мають свої виховні цілі. У них створено особливий казковий світ, що перетворює все реальне і земне, особливий тип казкового героя ідеального виразника народних прагнень. Тут постійно відбуваються чарівні перетворення, з'являються численні чудові помічники й противники героя. Спочатку дитина прислухається до нових інтонацій у рідному голосі, розуміє знайомі слова, що складаються в захоплюючу історію. Зароджений в малюка інтерес до казки переростає в щось більше, в потребу заново пережити позитивні почуття при спілкуванні з близькими, дитина хвилюється за долю героїв казки.

За нашими педагогічними спостереженнями зрозуміло, що улюблену казку, дитина може прослуховувати багато разів, при цьому переживаючи всі емоції неодноразово. Дорослий може допомогти дитині усвідомити пережиті емоції при прослуховуванні казки, задати питання, які сприятимуть роздумам на теми добра і зла, правди і брехні, сили і слабкості.

При інклюзивній освіті в дитячих садках обов'язковою умовою повинно стати створення єдиного освітнього простору для здорових дітей і дітей з обмеженими можливостями. Необхідне створення певних сприятливих умов для цього.

Саме в інклюзивних групах цієї установи діти незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних та інших особливостей, включеним в освітній процес разом зі своїми однолітками.

Постає методичне питання: як правильно вибрати казку і далі спільно з дитиною «працювати» з нею? Лінгводидакти впевнені, що досягнути бажаного результату можливо при дотриманні певних рекомендацій щодо роботи над твором:

1. Вибір казки. Фантастична вигадка казки реалістична у своїй основі. За казковою фантастикою завжди стоїть справжній світ народного життя – світ великий і багатобарвний. При вирішенні, яку казку можна запропонувати прослухати дитині, необхідно враховувати, що в сучасних світі знайомі всім з дитинства казки можуть зазнавати кардинальних змін.

Вибираючи книжку з казками бажано звернути увагу на видання в цілому, наявність, якість і сюжет ілюстрацій. Бажано, щоб вони були яскравими, великими, зрозумілими для дитини. Дорослому потрібно попередньо прочитати казку і відповісти на наступні питання:

«Які почуття викликає прочитана історія?»;

«Чи достатньо чітко прописані характерні риси позитивних і негативних героїв?»;

«Яка мораль казки?»;

25 квітня 2019 р.

Дитину слід попередити, підготувати до прослуховування: «У нас сьогодні нова казка! Дуже цікава! Упевнена, що тобі сподобається». Якщо дитина почала задавати питання, то відповіді повинні бути такими, аби зберегти інтригу сюжету. Можна розповісти про автора казки, про її героїв тощо.

2. Вибір часу читання. Часу, який відводиться на казку має бути досить для неспішного прочитання, перегляду картинок, подальшого обговорення, відповідей на питання. Необхідно подбати про те, щоб під час прослуховування казки нічого не відволікало дитину, телевізор потрібно вимкнути, а улюблену іграшку можна посадити поруч. При виразному читанні казки краще використовувати усю палітру інтонацій, коли відбувається у дитини підвищення інтересу до подій, полегшується сприйняття та розуміння сюжету.

3. Обговорення та обмін думками.

Про що була казка?

Сподобалася вона дитині?

Що саме сподобалося, а що – ні? Чому? Ця інформація потрібна для здійснення подальшого цілеспрямованого педагогічного впливу: знайомства з навколишньою дійсністю, надання необхідного впливу на формування особистості в цілому.

Казка на мить зупиняє історію героя, який долає одну перешкоду за іншою, оступається і знову починає ланцюг своїх пригод і пошуків в казці. Дії героя несуть в собі моральні цінності і впливають на дитину психологічним чином.

У героях уособлюються кращі моральні риси дітей, які борються і перемагають, викликаючи ряд специфічно дитячих тем, ці казки допомагають дитині в своєму життєвому досвіді. У таких чарівних казках розкриваються уявлення про добро і зло, про правильні вчинки, рішеннях, моральних цінностях і заряджають дитини позитивною енергією, мудрістю.

Продовжити знайомство з казкою можна у вигляді малювання або ліплення, фантазування з приводу подій, що відбуваються або можливих змін у поведінці героїв. Подібна діяльність підвищує інтерес дитини до друкованого слова, сприяє розвитку абстрактного мислення, додає впевненості у власних можливостях.

В.О.Сухомлинський у своїх роботах надавав великого значення естетичі оточення, щоб дитині хотілося не тільки слухати і спостерігати, а й стати активним учасником того, що відбувається. У Павлівській школі була організована «Кімната казки», обладнана силами вчителів та учнів. У ній вмістилися і будиночок Баби-Яги, і казкові персонажі, і зимовий ліс із заметами. При першому знайомстві з казкою йде спеціальна підготовка як дитини, так і дорослих до прослуховування: створюється обстановка, в якій буде відбуватися дія, майструються казкові герої... Діти нечасто займалися в «Кімнаті казки»: один раз на тиждень або рідше, щоб «естетична потреба ніколи не задовольнялася до перенасичення» [2, с.155].

Малеча охоче складають власні казкові твори, оскільки навколишня краса природи сприяє прояву творчих задатків. Перебуваючи в лісі, в парку, на березі озера можна запропонувати малюкові описати, що він бачить навколо себе та які природні явища спостерігає. Розвиток особистості відбувається поступово, тому, якщо розповідь дитини не вразить оригінальністю і красою викладу, необхідно продовжувати роботу в даному напрямку.

Якщо немає у дитини можливості вийти на природу, то такі заняття можна організувати вдома. У В.О. Сухомлинського були такі прийоми стимулювання дитячої думки: наприклад, поруч із фігуркою чаплі вчитель ставив фігурку кошеня, жабу розмивши біля маленького човна з веслом, – і ось вже готові головні персонажі, і поступово, речення за реченням, народжувався сюжет нової казки.

Висновок. Казки народилися дуже давно, та вони передавалися з вуст у уста, і крокували по світу як яскраві, розумні, веселі історії. Казка розвиває у дитини творчий

25 квітня 2019 р.

потенціал, виховує, долучає до історії, культурної спадщини народу. Щира зацікавленість у долі дитини підкаже дорослим, педагогам та батькам правильний напрям взаємодії з ним, вбереже від помилок, а процес виховання в цьому випадку може принести задоволення та радість від спілкування з книгою казок.

1. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів // Ред. Єрмоленко. – Київ: Освіта, 2005. – 636 с.
2. Сухомлинский В.А. Комнатасказки // Избранные произведения в 5-ти т. – М.: школа, 1980. – Т.3. – С. 188-200.
3. Сухомлинский В.О. Рідне слово /Избранные произведения: В 5-т. – М.: Рад.школа, 1977. - Т.3. – С.201-205.
4. Сухомлинский В.О. Сердцеотдаюдетям. – М.: Просвещение, 1977. – 341 с.

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ ВІДНОСИН МІЖ ДІТЬМИ З РІЗНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я В РАМКАХ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Аліна Урсу

*студентка 4 курсу, педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Иванова Д.Г.*

Багато психологічні теорії та концепції освіти ґрунтуються на тому чи іншому розумінні того, що є норма розвитку. Вчені можуть дотримуватися різних точок зору щодо того, чи існують єдині шляхи досягнення норми. Представники гуманістичної психології або так званих особистісно-орієнтованих концепцій навчання спочатку відмовляються від необхідності виробляти норму, вважаючи найголовнішим потреби людини. Вони дотримуються такої точки зору, що Інклюзія фокусується скоріше на зміні системи, ніж дитини [2, с. 124].

Психолого-педагогічний підхід до проблеми інклюзії – один з найпоширеніших в українській освіті. Психологічний підхід може бути спрямований на аналіз поведінки тих, хто дискримінує, відчужує, проявляє нетерпимість, і тих, кого дискримінують, відкидають, до кого відносяться нетерпимо. Як стверджує В. Р. Шмідт, збалансований психологічний підхід повинен, в рівній мірі, стосуватися і тих, хто проявляє негуманне поводження, і до тих, хто стає його жертвою. В іншому випадку процес формування толерантного відносини стає не ефективним [2, с. 125].

Слово «толерантність» є похідним від англійського слова *tolerance* і сходить до латинського *tolerantia* – «терпіння», «терпимість». Один із сенсів цього поняття в сучасній мові: висока душевна якість, здатність особи без внутрішньої агресії сприймати іншого, має інші/протилежні ціннісні установки (Кленова Н. В.). Обговорюване поняття можна розглядати виходячи з філософського, етичного, соціологічного, психологічного та інших підходів. Психологічний сенс толерантності найбільш повно відображено в англо-українському психологічному словнику: набута стійкість [5, с. 17].

М. Мацковський виділяє дванадцять сфер толерантності, нас в цьому контексті цікавить *фізіологічна толерантність* – ставлення до хворим, інвалідам, фізично неповноцінним, особам з зовнішніми недоліками і т. д. «...Прояв толерантності, яка співзвучна поваги прав людини, означає визнання того, що люди за своєю природою розрізняються за зовнішнім виглядом, становищем, мовою, поведінкою і цінностям і мають право жити в мирі та зберігати свою індивідуальність» (Декларація принципів толерантності, ст. 1) [3, с. 12].

25 квітня 2019 р.

В даний час кількість дітей з порушеннями розвитку дуже велика, і, на жаль, виявляється тенденція до його подальшого збільшення.

Н.С. Морова, засновник наукової школи з проблеми «Соціально-педагогічна реабілітація дітей з особливими можливостями здоров'я», зазначає, що «в Україні, частота дитячої інвалідності за останні 20 років збільшилася більш, ніж у 2 рази. ... цифри свідчать, що цей процес триває досі» [2, с. 33].

Ставлення суспільства до інвалідів в нашій країні неоднозначне. За радянських часів вважалося, що інвалідів не було. Таке положення виникало тому, що люди з обмеженими можливостями в основному сиділи вдома і отримували мізерну допомогу. Здебільшого радянські люди не мали особистого досвіду спілкування з ними. Діти з церебральним паралічем і всі інші «не такі як всі» були повністю виключені з нормального життя. Причиною народження дитини-інваліда для тодішніх часів був алкоголізм. У підсумку сучасні батьки просто не знають, як пояснити дитині про інвалідність, коли вона вперше зустрічає на вулиці людину з обмеженими можливостями.

У нашій країні один з головних бар'єрів у відношенні до інвалідів знаходиться в головах людей – наразі ми часто не готові бути толерантними до чужих потреб, не готові сприймати іншого, несхожого на нас, як особистість, не бачимо в людях з обмеженими можливостями рівноправного члена суспільства. Перед нами два шляхи: або ізоляція, або включення їх в нормальне цікаве життя. Це необхідно починати вже з дитячого віку.

Інклюзія – включення учнів з проблемами в різні види діяльності спільно зі здоровими дітьми в навчальний і час в. Інклюзія виключає будь-яку дискримінацію, забезпечує рівне ставлення до всіх людей, але створюються «особливі» умови для дітей, що мають особливі освітні та виховні потреби. Ми вважаємо, що в умовах сільського соціуму, коли більшість батьків і дітей між собою знайомі, цей процес відбувається менш болісно [1, с. 76].

У даній роботі використовується визначення, яке найбільш застосовне по відношенню до толерантності до учнів з обмеженими можливостями здоров'я: толерантність – визнання унікальності і цінності кожної окремої людини. Це «визнання права людини бути несхожим, іншим, прийняття його таким, яким він є» [5, с. 17].

Психологи ділять толерантність на види, які засновані на міжособистісному спілкуванні людей.

1. *Натуральна (природна)* характеризується тим, що дитина не може протиставити власне «Я» навколишнього світу. Для цього у неї занадто мало досвіду. Дитячою свідомістю рухають доброта, всепрощення, довіра, які дозволяють маленькій людині пристосовуватися до умов існування. Однак ці риси характеру змушують дитину пригнічувати в собі бажання і прояви волі.

2. *Моральна толерантність* характерна для самодостатніх і мудрих людей, які вміють стримувати емоції з допомогою механізмів психологічного захисту організму. Головний прояв цього настрою об'єднаної терпимість по відношенню до оточуючих. Всередині у людини може бушувати почуття обурення і накопичуватися негативна енергія, але зовні він вкрай спокійний.

3. *Моральна толерантність* визначає ступінь довіри до людини. Вона характерна для людей, які намагаються приймати думки, цінності, стереотипи, життєві принципи іншої людини. Їм легко переносити конфліктні ситуації, і встояти під натиском стресу.

4. *Етнічна толерантність* обумовлює довготерпіння і відсутність засудження до чужорідної культури, звичаїв і способу життя.

5. *Толерантність до осіб з обмеженими можливостями здоров'я* має на увазі повагу і співчуття по відношенню до них. Але не варто плутати його з жалістю. Ця толерантність в першу чергу проявляється у визнанні їх як особистості, яка володіє всіма правами здорової людини, а також у наданні їм необхідної допомоги [6, с. 12].

25 квітня 2019 р.

Таким чином, поняття «толерантність» досі розвивається, що говорить про неможливість дати якийсь одне його визначення. Але при цьому більшість пишуть про толерантність авторів, стверджує, що толерантність синонімічна терпимості, що в корені неправильно по відношенню до учнів з обмеженими можливостями здоров'я. Дамо наше робоче визначення толерантності по відношенню до осіб з обмеженими можливостями здоров'я: *толерантність* – це визнання унікальності і цінності кожної окремої людини

Займаючись розвитком толерантності в освітній організації, слід пам'ятати, що засновувати педагогічну діяльність слід на системному підході та поєднанні різних форм діяльності учнів.

З метою формування толерантності можна проводити цілий спектр заходів:

1. Застосування спрямованості толерантного виховання при організації виховної роботи.

2. Виховання за принципами толерантності і товариської любові до оточуючих.

3. Свята і заняття-знайомства з особами з обмеженими можливостями здоров'я.

4. Рольові ігри з освоєння моментів толерантного спілкування.

В основі навчання учнів толерантності лежать наступні принципи:

- гуманізації (кожна особистість унікальна);

- інтеграції (взаємодія різних видів мистецтва).

У своїй діяльності вихователь повинен використовувати різноманітні форми і методи взаємодії з дітьми, сприяють створенню довірчих відносин, доброзичливої атмосфери, допомагає зростанню самооцінки у дітей, придбання навичок толерантної поведінки.

Зусилля адміністрації і педагогічного колективу дошкільного закладу, які здійснюють інклюзивну освіту, в початковий період мають бути спрямовані на подолання негативних соціальних установок і стереотипів по відношенню до дітей з проблемами у розвитку.

При формуванні толерантного ставлення дітей, вихователів і батьків до вихованців з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивну освіту можна виділити наступні напрямки:

1. Моніторинг громадської думки з проблем інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями, ставлення до людей з інвалідністю [1, с. 18]. На основі даних, отриманих за результатами опитувань, анкетування батьків, вихователів необхідно оцінити умови реалізації інклюзивного (інтегрованого) навчання, негативні моменти, ризики, ступінь задоволеності учасників освітнього процесу. Отримана інформація може бути покладена в основу планування діяльності організації. В річний план роботи закладу потрібно включити заходи, спрямовані на формування позитивного ставлення дітей, вихователів, батьків до інклюзивної освіти; в аналізах роботи закладів освіти за рік повинна бути відображена результативність проведених заходів.

2. Організаційна діяльність у рамках якої в якості таких заходів можуть виступати: проведення свят, конкурсів, соціальних акцій, що дозволяють привернути увагу до проблеми доступності освіти дітям з обмеженими можливостями, реалізації соціальних проектів, спрямованих на формування толерантного ставлення до осіб з особливими потребами. Крім того, необхідно організувати роботу з вихователями щодо підвищення їх кваліфікації, планувати відповідні заходи в рамках роботи методичного об'єднання школи. Важливе місце відводиться організації культурно-просвітницьких і пізнавальних заходів для дітей і їх батьків (свята, ранки, виставки дитячої творчості, фотоекспозиції, екскурсії).

3. Інформаційна діяльність передбачає поповнення матеріалів з даної проблеми на стендах, в інформаційних куточках, на електронному сайті ДНЗ, виступи на батьківських зборах, що дозволяють впливати на ставлення до дітей з обмеженими можливостями.

4. Робота з батьками. Батьківський комітет з допомогою адміністрації та вихователів дошкільного закладу сприяє об'єднанню батьків групи в єдиний дружний

25 квітня 2019 р.

колектив однодумців, формування адекватних відносин як між самими батьками, так і між дітьми. Однією з найважливіших форм роботи в цьому напрямку є створення бібліотеки для батьків та залучення їх до читання рекомендованої фахівцями літератури [4, с. 18].

При формуванні толерантності у дітей дошкільного віку важливим є просвітництво працівників освіти і батьків з питань толерантності, особливо до осіб з особливими можливостями здоров'я.

Зазначимо, що розвиток толерантності стане ефективним лише тоді, коли воно відбувається в емоційно врівноваженому середовищі. Її основою можна вважати живе спілкування і пояснення понять на життєвих прикладах. А для цього педагог сам повинен бути толерантний і відкритий до дітей, адже тільки в цьому випадку він буде для них переконливий [3, с. 9].

Таким чином, з метою виявлення проблем та визначення необхідності подальшого вирішення проблеми нашого дослідження, мною була проведена діагностика рівня толерантності та готовності до професійно-педагогічної діяльності з дітьми, що мають обмежені можливості у педагогів, які безпосередньо працюють з даною категорією в дитячих садках.

Проводився цей констатуючий експеримент на базі ДНЗ Чебурашка с. Комишівка Ізмайльського району. Респондентам було запропоновано пройти індивідуальне анкетування із зазначенням стажу роботи і спеціальності, отриманої з педагогічного профілю. Основною метою експериментального дослідження стало визначення рівня сформованості толерантності у педагогів дошкільного освітнього закладу після впровадження в навчально-виховний процес корекційної програми для дітей з обмеженими можливостями здоров'я «Люди різні потрібні, люди різні важливі» ще в 2017 році. Складена програма реалізовувалася на базі дошкільного освітнього закладу вже 1,5 роки і дозволила підвищити рівень сформованості толерантності у педагогів ДНЗ.

В експериментальному дослідженні брали участь педагоги у кількості 6 осіб. При обробці результатів, отриманих після проведення експрес-опитувальник «Індекс толерантності» спочатку проводиться якісний аналіз, який підраховується за 3 субшкалами: «толерантність до осіб з обмеженими можливостями здоров'я», «соціальна толерантність», «толерантність як риса особистості». Загальний результат по даному опитувальнику підраховується за допомогою кількісного аналізу, тобто складанням результатів вищевказаних субшкал.

Виходячи з даних цього експерименту, можна зробити наступні висновки:

Ставлення педагогів до осіб з обмеженими можливостями здоров'я і установки в сфері взаємодії знаходяться на середньому рівні у 86% педагогів, у 14% педагогів – низький рівень, при цьому відзначається збільшення балів на 6-8 балів, що говорить про готовність випробовуваних спілкуватися і доброзичливо ставитися до осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також про їх інформованості.

Середній рівень толерантних і інтолерантних проявів щодо різних соціальних груп, вивчення установки особистості по відношенню до деяких соціальних процесів виявлено у 86% педагогів, низький – у 14% . Дані говорять про готовність педагогів толерантно ставитися до людей які відрізняються від них.

У всіх (100%) педагогів виявлено середній рівень сформованості особистісних рис, установок і переконань, які визначають ставлення людини до навколишнього світу. Це виражається в більш рівному ставленні до всіх оточуючих людей.

Таким чином, загальний результат показав середній рівень толерантності у всіх педагогів дошкільного закладу.

Отже, найбільш ефективними формами роботи з формування толерантного ставлення педагогів і батьків до дітей з обмеженими можливостями здоров'я в інклюзивну освіту є:

25 квітня 2019 р.

- організація спеціальних семінарів, зборів з обов'язковою демонстрацією різної наочності (відеоматеріали, презентація та ін.);
- проведення ділових ігор і тренінгів з проблеми формування в учасників позитивного образу людини з інвалідністю, зняття негативних установок, навчання формам позитивної взаємодії з людьми, що мають інвалідність та ін;
- планування та проведення курсів підвищення кваліфікації, на яких педагоги вивчають методи роботи в умовах інклюзії, обмінюються досвідом роботи і т. д.

1. Айдарбекова А. А. Організаційні основи формування позитивної культури інклюзивної школи. – К, 2013. – 156 с.
2. Альохіна С. В., Семаго Н.Я., Фадіна А. К. Інклюзивна освіта. Випуск 1. – Л: Шкільна книга, 2010. – 218 с.
3. Декларація принципів толерантності: затв. резолюцією 5.61 Генеральною конференцією ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. // Захисти мене! – 2004. – 36 с.
4. Загуменнов Ю. Л. Інклюзивна освіта: створення рівних можливостей для всіх дітей. Школа. 2008. №6. – С. 18
5. Кленова Н. В. Як виховати толерантність. // Додаткова освіта. – 2006. – № 3. – С. 17-22.
6. Степанов П. Як виховати толерантність? // Народна освіта, 2011, № 9. – С. 11-13
7. Феталієва Л. П. Досвід інклюзивної освіти за кордоном./ Актуальні проблеми педагогіки і психології освіти, Ч, 2015. – 118 с.

КОНСТРУКТИВНЕ СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Світлана Фурдуй

кандидат педагогічних наук, доцент

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Віллемс і Гонсалес-Дехасс (2012) описали партнерство між школою та громадою як значущі відносини з членами громади, організаціями, і підприємствами, які прагнуть працювати спільно з спільною відповідальністю для розвитку інтелектуальної, соціальної та інтелектуальної діяльності особистості з обмеженими можливостями на його емоційне благополуччя.

Ауербах (2010) характеризував справжні партнерства як «шанобливі спілки серед педагогів, сімей і громадських груп, які будуватимуть відносні цінності, діалог і розподіл влади як частину соціально справедливої, демократичної школи сучасності» [1, с. 729]. Розвиток автентичних, довірливих стосунків є запорукою налагодження ефективних партнерств між школою та громадою.

Метою статті є теоретичне осмислення інновацій в інклюзивній освіті на прикладах зарубіжного досвіду.

Деякі науковці стверджують, що участь громади в соціальних інститутах є важливим компонентом для особистості з обмеженими можливостями щодо їх різних досягнень. Дослідження європейських вчених показує, що школи розвивають сильні партнерські відносини між громадами, які допомагають особистостям з обмеженими можливостями – результати досліджень:

1. більший відсоток дітей з обмеженими можливостями, які навчаються на достатньому рівні;
2. підвищений рівень волонтерства батьків, що допомагають у навчанні таких осіб;
3. зусилля з реформування школа-університет;
4. підвищення результатів тестування осіб з обмеженими можливостями, щодо якості знань;

25 квітня 2019 р.

5. зв'язки для дітей з обмеженими можливостями навчання поза школою (Blank et al., 2003).

Програма SWIFT – це теоретична основа, що ґрунтується на фактичних даних для цілком вплетеної, інклюзивної системи надання освіти, яка поширюється за межі школи сім'ї та громади, а також державні та районні політики та практики.

Вчені європейських країн визначають, що на доказових даних, як на практиці, які неодноразово повторювалися з визначеними, вимірюваними результатами, є ефективними. Інклюзивні школи виховують усіх учнів у навчальному середовищі що практикують акціонерне включення всіх дітей, де кожен учень є індивідом, що цінується як член своєї або її сусідської школи і надає підтримку, необхідну для досягнення соціального та академічного успіху. Структура SWIFT об'єднує п'ять науково обґрунтованих доменів як основу ефективного включення трансформація школи:

1. адміністративне керівництво;
2. багаторівнева система підтримки [2];
3. інтегровану освітню структуру;
4. залучення сім'ї та громади;
5. інклюзивна структура і практика політики.

Хоча рамки SWIFT підходять для будь-якої школи [5], це особливо корисно для трансформування шкіл, які борються з низькими досягненнями, високими темпами проблем поведінку та відокремлене надання спеціалізованих послуг. Таким чином, США

Міністерство освіти, Управління спеціальних освітніх програм (ОСЕП) створило Національний центр з загальноосвітньої інклюзивної реформи Центру SWIFT, щоб надати інтенсивну технічну допомогу міським, сільським, та школам з високими потребами, разом з їхніми округами та державними освітніми установами, щодо покращення результатів дітей-інвалідів (США).

Центр SWIFT визначає сферу взаємодії сім'ї та громади як «сильні, тривалі, спільні робочі партнерства які розробляються з урахуванням унікальної культури громади дозволяють участь зацікавлених сторін у розробці, реалізації, оцінці та безперервному удосконаленню системи» [8, с. 729]. Громада визначає особливість довіри до партнерства між школами як партнерами, коли школи працюють спільно з членами спільноти, агенціями, організаціями, підприємствами та промисловістю навколо спільних цілей, що призводить до безпосередньої участі представників громад у керівництві школами, та розширення ресурсів громад. Кажучи іншими словами, партнерство між школами та членами громади є корисними діям, сім'ям, школам, або будь-яка комбінація цих партій. Розуміння того, які партнерства між школою та громадою, які школи сприяють і розвивають ці партнерства, допомога школам розвивати власні партнерства, успішність шкіл у партнерстві з громадою.

Дослідники європейських країн повідомляють дані зібрані з фокус-груп з 40 спільнотами партнерами в п'яти школах (чотири елементарних і одна середня) визначено як KDS від SWIFT. Партнерство спільноти є ознакою, заснованою на фактах Домен SWIFT із залучення сім'ї та громади [8]. Учасники фокус-груп представили низку партнерів з громади, і численні теми про те, які фактори впливають на особистість, які емоції виникають під час партнерської взаємодії, результативність співпраці. Взаємний характер партнерства з громадами пронизав усі дискусії у фокус-групах. Через фокус-групи і типи партнерів існує взаємна вигода для школи та її складових, а отож партнер спільноти був важливим фактором у співпраці. Цей висновок про взаємність узгоджується з висновками Андерсона та його колег (2010). У їх вивченні партнери громадських постачальних послуг, партнери спільноти сприймали їх партнерство як «все про допомогу один одному» [1, с. 48]

У дослідженні науковців Ryndak, D., Jackson, L., White, J. (2013) трактується напрям діяльності, як успішність партнерства між школою та громадою, вони відзначили

25 квітня 2019 р.

важливість визнання тих взаємних вимог до партнерства з самого початку і переконавшись, що потрібно створити «безпрограшну ситуацію» [5, с. 30] для шкільних і громадських партнерів.

Таким чином, партнерство між школою та громадою може бути, як сильна та необхідна підтримка місцевих шкіл, а також надання взаємної вигоди партнерам громад. Школи мають різноманітних партнерів і партнерства, починаючи від місцевих малих підприємств і неприбуткових організацій до великих університетів і корпорацій. Кожен з партнерів спільноти може надати унікальну та індивідуальну підтримку школам які працюють за інклюзивної освітою, та відчуватимуться соціальні, емоційні переваги у житті осіб з обмеженими можливостями. Зокрема, сильна знахідка взаємна вигода полягає в тому, що партнери спільноти застосовують те, з чого вони навчаються, інклюзивної культури та практики школи, для кращої підтримки включення всіх особи з інвалідністю в їхній громаді за межами школи. Фактори, які полегшують ці партнерства, включають сильне керівництво школи, шкільна культура, прагнення вихователів до успіху особистості і здатність співпрацювати та спілкуватися з партнерами спільноти. Сильна громада партнерства підтримують школи в теперішній час, тоді як переваги для спільноти можуть тривати довго в майбутньому [8].

1. Auerbach, S. (2010). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school–family partnerships. *Journal of School Leadership*, 20(6), 728–757.

2. Bradshaw, C., Mitchell, M., & Leaf, P. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133–148. doi:10.1177/1098300709334798

3. Epstein, J. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

4. Shogren, K. A., McCart, A. B., Lyon, K. J., & Sailor, W. S. (2015). All means all: Building knowledge for inclusive schoolwide transformation. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 40(3), 173–191. doi:10.1177/1540796915586191

5. Ryndak, D., Jackson, L. B., & White, J. M. (2013). Involvement and progress in the general curriculum for students with extensive support needs: K–12 inclusive education research and implications for the future. *Inclusion*, 1(1), 28–49.

6. SWIFT Center. (2013). Introduction to SWIFT. Lawrence, KS: Author. Retrieved from <http://www.swiftschools.org/Common/Cms/Documents/SWIFT-Introduction-Packet-052914.pdf>

7. Willems, P., & Gonzales-DeHass, A. (2012). School–community partnerships: Using authentic context to academically motivate students. *School Community Journal*, 22(2), 9–30. Retrieved from <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>

8. SCHOOL COMMUNITY JOURNAL. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085646.pdf>

ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ТА СТАНУ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ДОШКІЛЬНЯТ

Наталія Хрістенко

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмайльський державний гуманітарний університет
Науковий керівник – доц. Звєкова В.К.*

Серед національних цінностей, визначають соціально-економічну політику цивілізованих держав, які прагнуть будучи і Україною, пріоритет здоров'я, безсумнівно. Сучасна наука доводить: здоров'я людини-це складне явище глобального значення, яке об'єкт дослідження філософський, соціальний, економічний, біологічний, медична

25 квітня 2019 р.

категорія як індивідуальна та суспільна цінність, системне явище характер, явище є динамічним.

За останній час спостерігається погіршення стану громадського здоров'я населення. За матеріалами дослідників та статистичними даними найбільш поширеними захворюваннями людей є серцево-судинні, легенево-бронхіальні, а також хвороби органів травлення.

Одночасно з цим чітко проявляється тенденція збільшення кількості спадкових і хронічних захворювань. Серед молоді набуло широкого поширення вживання наркотичних і токсичних речовин, а також алкогольних напоїв і тютюнових виробів.

Окреслені вище тенденції багато в чому обумовлені втратою молодими людьми відчуття сенсу того, що відбувається. Вони не мають при цьому необхідних знань і життєвого досвіду, які дозволили б зберегти свою індивідуальність, досягнути оптимальні правила життя, засновані на усвідомленні цінності здоров'я.

Спотворені уявлення про матеріальне благополуччя розхитали моральне підґрунтя суспільства, що вплинуло на зниження якості здоров'я та зміну уявлень про нього як найвищу цінність. У такій ситуації виникла об'єктивна необхідність у формуванні у підростаючого покоління відповідального ставлення до організму на основі осмислення різних цінностей здоров'я. Це дозволило б йому в повній мірі.

Істотне значення у формуванні здоров'я людини належить образу життя. Під способом життя розуміється сукупність зовнішніх факторів, що впливають на людину протягом його життя, і власна творча діяльність.

Поняття «здоров'я» і «здоровий спосіб життя» тісно пов'язані між собою. Здоров'я – це наслідок і результат здорового способу життя, що є домінуючим фактором, який визначає стан здоров'я людини (І.І. Брехман, В.В. Колбанов, Ю.П. Лісцин, В.В. Марков, Б.Н. Чумаков та ін.) [2].

Здоровий образ життя слід розуміти як комплексний спосіб життєдіяльності людей, спрямований на формування у них гармонійної триєдності в процесі виконання біологічних, психічних і соціальних функцій, що обумовлюють в подальшому можливість повноцінної участі людини в різних сферах суспільного життя. Однак уявлення про здоров'я та здоровий образ життя цілком залежить від реальної участі людини в процесі збереження і зміцнення здоров'я.

В даний час в педагогічній практиці намітилася тенденція до переходу від масової уніфікованої освіти до освіти, яка орієнтована на особистісні особливості та здібності кожного індивіда, а також на рівень його здоров'я. Ціннісне ставлення до здоров'я у дітей дошкільного віку є інтегрованим особистісним утворенням, яке характеризується сукупністю усвідомлених на особистісно-смысловому рівні уявлень про цінності здоров'я та здорового способу проживання, проявом відповідального і дбайливого ставлення до здоров'я свого та інших людей, умінням вибрати власну лінію поведінки і діяльності, орієнтовану на пріоритет здоров'я як загальнолюдської життєвої цінності, здатність адекватно оцінювати свої дії по укріпленню здоров'я.

Критеріями прояви ціннісного ставлення до здоров'я у дітей дошкільного віку є:

- усвідомлення здоров'я як загальнолюдської цінності, потреба в його збереженні і зміцненні;
- наявність знань, умінь і навичок про способи зміцнення організму, ведення здорового способу життя;
- прояв ціннісного ставлення до здоров'я в поведінці, діяльності та спілкуванні учнів;

Одним з напрямків фізичного виховання дошкільника є формування вірного способу життя. Сформованість ставлення до здоров'я як до найбільшої цінності в житті (на доступному розумінню дітей рівні) стає основою формування у дітей потреби до здорового образу проживання. При цілеспрямованому вихованні, навчанні, відповідної

25 квітня 2019 р.

мотивації занять фізкультурою ставлення дітей до свого здоров'я істотно змінюється. Для роботи з дітьми означеного віку можна визначити наступні завдання:

1) Виховувати свідоме відношення до стану свого здоров'я і використовувати доступні способи його зміцнення; (ранкові гімнастики; лікувальний полоскання горла, 1 раз на день; фізкультурні хвилинки, під час проведення занять; загартовування, оздоровчий біг, після сну).

2) Уважно ставитися до формування образно - словесних асоціацій у дітей, особливо що стосуються ставлення до здоров'я; (асоціація – це зв'язок між окремими уявленнями, при якій одну з вистав викликає інше).

3) Формувати потреби в здоровому способі життя; (бесіди на тему здоров'я: «Здоров'я і хвороба», «Фізкультура і здоров'я», «Здорові зуби» тощо; дидактичні ігри: «Вивчаємо своє тіло», «П'ять почуттів», «Частини тіла»).

4) Довести до відома дітей, що рухова активність є одним з джерел міцного здоров'я; (ранкова і вечірня гімнастика; фізкультурні заняття, рухливі ігри на свіжому повітрі).

5) Розширювати у дітей уявлення і знання про різноманіття фізичних і спортивних вправ, оздоровчий біг. (комплекси оздоровчого бігу з середньої групи. Біг врівноважує та діє на нервову систему, сприяє рівновазі, навіть в тому випадку, якщо дитина була в спокійному стані).

Таким чином, основи здорового образу життя людини закладаються ще в дитинстві, так як саме в цей період діти інтенсивно вбирають інформацію, а, отже, легше утворюються культурні звички. Перехід дитини в систему суспільного виховання супроводжується посиленням впливу соціальних інститутів на його розвиток і формування способу життя. Крім цього в дошкільному віці відзначається тісний зв'язок дитини з сім'єю. Тому з'являється можливість впливати через виховно-освітній процес дошкільного закладу не тільки на дитину, але і на членів його сім'ї. Головними причинами зниження ефективності суспільної системи дошкільних установ є:

- недостатність впровадження в практику розроблених освітніх технологій, спрямованих на формування культури здоров'я всіх учасників педагогічної взаємодії;
- несистемний характер оздоровчо-виховного процесу, спрямованого на розвиток дитини і зміцнення її здоров'я.

Здоров'я дітей в процесі їх розвитку здатне не тільки зберігатися або нарощуватися, але певним чином будуватися і перебудовуватися. Тому в рамках валеології дитинства найбільш актуальною є задача розвитку у дітей усвідомленої потреби в здоров'я і становленні практичних навичок ведення здорового способу життя. У зв'язку з цим актуальною стає проблема формування валеологічної освіченості дошкільнят. Необхідність становлення валеологічної освіченості дошкільнят обумовлена формуванням мотиваційної сфери дітей (мотивації здорового способу життя), яка до старшого дошкільного віку все більше набуває усвідомлений пізнавальний характер. Фізична підготовленість, валеологічна освіченість, творча спрямованість є основними компонентами фізичної культури особистості, завдяки яким людина може вести здоровий і соціально активний спосіб життя.

Стійка мотивація на здоров'язберігаючу діяльність і формування здоров'я дошкільників розглядається сьогодні як один із пріоритетних напрямків гуманізації освіти.

Виявлені порушення в організації життєдіяльності дітей є керованими і можуть бути усунені. Цілеспрямована робота щодо вдосконалення оздоровчої роботи з дітьми, які відвідують дитячі садки, залучення батьків до здорового способу життя будуть сприяти позитивній динаміці стану здоров'я дошкільнят та гармонізації їх розвитку.

Життєдіяльність сучасних дошкільників характеризується зростанням статичної та емоційного навантаження на тлі дефіциту рухової активності у зв'язку із збільшенням

25 квітня 2019 р.

використання гаджетів і перегляду телепередач, відвідування додаткових занять з підготовки до шкільного навчання. Недотримання раціонального режиму дня в сім'ї негативно відбивається на стані здоров'я дошкільнят. Залучення батьків до здорового способу життя, оптимізація розумових і фізичних навантажень, підвищення рухової активності дітей є пріоритетними напрямками в оздоровчій роботі з дошкільниками.

1. Бажанюк В.С., Сак Л.А. Впровадження педагогіки ТРВЗ в роботі з дошкільниками / В.С. Бажанюк. – Луцьк. – 1999. – С. 3-41.
2. Базова програма розвитку дітей дошкільного віку «Я у Світі» [М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України] / наук. ред. та упоряд. О.Л. Кононко. – К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку / Е.С. Вільчковський. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. - 428 с.
4. Вороб'єва Т. А., Крупенчук О. И. Мяч и речь: игры с мячом для развития речи, мелкой моторики и общей моторики / Т.А. Вороб'єва. – СПб.: КАРО, 2003. - 96 с.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. – 1956. – С. 431.
6. Галак С.Є. Індивідуальна робота з розвитку творчих здібностей дітей шкільного віку / С.Є. Галак // Шкільний світ. – 2000. - № 12. – С. 7.

ВИВЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗДОРОВ'Я

Юлія Черевата

*магістрантка педагогічного факультету
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

На сучасному етапі розвитку системи спеціальної освіти, провідною тенденцією якого є впровадження в практику загальноосвітніх закладів інтегрованого навчання, особливо гостро стоїть проблема підготовки педагогів до його реалізації. Обумовлено це високою соціальною значимістю результатів праці вчителя. Саме від рівня та якості підготовки вчителя залежить соціальна реабілітація, адаптація та інтеграція дітей з обмеженими можливостями в суспільство.

В даний час досить глибоко вивчені питання визначення психолого-педагогічних умов організації інтегрованого навчання і виховання (О. Г. Гілязова, Є. А. Єкжанова, Л. М. Кобріна, А. М. Конопльова, Н. М. Малофєєв, М. І. Нікітіна, Є. В. Резнікова, Л. Є. Шевчук), необхідності психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інтегрованого освітнього середовища (Т. Л. Ліщинська, В. Ч. Хвойницька); розкрита сутність і необхідність підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітньої школи (Л. В. Заверткіна, С. Н. Чуракова). Однак цілеспрямоване вивчення проблеми підготовки педагогів загальноосвітніх шкіл, які працюють у класах інтегрованого навчання та виховання, здійснювалося лише окремими дослідниками [2, с. 72].

Однією з сторін розгляду підготовки стає професійна готовність вчителів до інтегрованого навчання дітей.

У даній статті розкрито лише деякі аспекти готовності педагогів до моделювання інтегрованого освітнього середовища. Отримані результати окреслять основні труднощі та характеристики ступеня готовності вчителів загальноосвітніх закладів до організації

інтегрованого навчання, що стане підставою для визначення роботи з підвищення їх професійної компетентності.

Під «інтегрованим навчанням і вихованням» у спеціальній педагогіці розуміють навчання і виховання дітей з відхиленнями психофізичного розвитку в закладах загальної системи освіти [5, с. 50].

Д. В. Зайцев підкреслює, що стратегія і тактика інтегрованої освіти дітей з обмеженими можливостями вимагають створення специфічного інтегративного освітнього середовища [5, с. 52].

В. А. Ясвін визначає освітнє середовище як сукупність матеріальних чинників освітнього процесу і міжлюдських відносин, які встановлюють суб'єкти освіти в процесі взаємодії [8, с. 109].

В системі спеціальної освіти під «інтегрованим освітнім середовищем» ми розуміємо спеціально організовану середу, що моделюється педагогом з урахуванням особливих потреб дітей з обмеженими можливостями здоров'я у соціалізації та інтеграції в суспільство [6, с. 15].

Створення необхідних умов в процесі освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я безпосередньо залежить від професійної готовності педагогів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити різні підходи фахівців до визначення сутності професійної готовності: згода зробити що-небудь; стан, при якому все готове для чого-небудь; стан особистості як властивість, що сприяє діяльності; інтегральна властивість особистості, початок формування досвіду, тобто зумовлене знаннями, вміннями і навичками; система інтегративних якостей особистості, властивостей, знань, навичок особистості [2, с. 217].

Проаналізувавши та узагальнивши ці визначення, а також зіставивши їх з сутністю корекційної роботи в умовах інтегрованого освітнього середовища, готовність ми визначаємо як розуміння педагогом цілісності процесу розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, значущості співпраці з ним, формування адекватного ставлення з урахуванням компенсаторних можливостей і здібностей.

Проведені раніше дослідження дозволили визначити структуру професійної готовності педагогів до здійснення інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітніх шкіл, що включає наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-практичний, емоційно-вольовий, рефлексивний та особистісний [4, с. 34].

В рамках даного дослідження особлива увага приділяється мотиваційно-ціннісному і когнітивному компонентів.

Мотиваційно-ціннісна готовність педагогів до здійснення інтегрованого навчання передбачає усвідомлення соціальної значущості організації спільного навчання та виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітньої школи, організацію системи відносин суб'єктів освітнього середовища.

Когнітивний компонент готовності до організації спільного навчання вказує на наявність загально-педагогічних знань у педагогів-дефектологів і спеціальних знань у вчителів загальноосвітніх шкіл, системного погляду на роботу педагога в рамках інтегрованого класу. Педагог повинен бути готовий володіти технологією роботи з планування, навчальним змістом, оціночної діяльності з використанням діагностичних, корекційних, освітніх і консультаційних технік; у процесі організації інтегрованого навчання враховувати особливості психофізичного розвитку учнів, надавати своєчасну допомогу і підтримку тим, хто її потребує, на уроці.

Аналіз різних підходів до визначення сутності та специфіки змісту компонентів професійної готовності до організації інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я дозволив нам визначити напрями діагностичної роботи.

25 квітня 2019 р.

З метою вивчення мотиваційно-ціннісної та когнітивної складових готовності педагогів до роботи в умовах інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я нами було проведено анкетування, в якому взяли участь 10 педагогів загальноосвітніх шкіл.

Анкета складалася з двох блоків питань. Перший блок спрямований на вивчення ставлення педагогів до впровадження інтегрованого навчання і на усвідомлення його соціальної значущості. Другий блок спрямований на вивчення когнітивного компонента готовності педагогів до інтегрованого навчання.

В результаті анкетування було виявлено досить висока обізнаність педагогів про сутність процесу інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я: 80 % опитаних відзначили, що під цим розуміється спільне навчання дітей різних категорій (дітей з проблемами у розвитку та нормально розвиваються) в умовах загальноосвітніх шкіл.

До організації інтегрованого навчання позитивно і з розумінням ставляться 65 % опитаних, мотивуючи це необхідністю надання рівних прав і можливостей усім дітям в отриманні освіти. Негативну оцінку цьому явищу дали 35 % педагогів, причому багато з них або вагалися з відповіддю, або відзначали ефективність організації інтегрованого навчання лише в окремих випадках і тільки для деяких категорій дітей.

При відповіді на питання про те, в чому бачиться сенс інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я, респонденти виділили позитивні і негативні сторони даного процесу.

Позитивне ставлення пов'язувалося з необхідністю інтегрованого навчання як важливого засобу реабілітації та інтеграції учнів у суспільство. Педагоги (75 %) вказували, що така форма навчання благотворно впливає на спілкування, встановлення продуктивної співпраці між учнями класу, сприяти формуванню навичок комунікації, міжособистісних відносин. Вчителі відзначали, що такий досвід спілкування робить позитивний вплив не тільки на дитину з обмеженими можливостями здоров'я, але і на здорових однолітків. Він необхідний для виховання толерантності, гуманного і добросердої ставлення до ближнього. Багато педагогів (68 %) підкреслювали, що формування необхідних умінь і навичок у дітей з обмеженими можливостями здоров'я ефективніше буде здійснюватися у природному соціальному середовищі.

Негативне ставлення до інтегрованого навчання 79 % педагогів аргументували недовідою методичного оснащення шкіл і неготовністю загальноосвітніх установ прийняти таку дитину. 72 % опитаних вказували на наявність великої кількості учнів у класі, що ускладнюватиме організацію навчально-виховного процесу та врахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей. Більшість опитаних (84 %) зазначили, що в такій ситуації величезне навантаження відчуває сам педагог, особливо якщо у нього недостатній рівень професійно-особистісної готовності до процесу інтегрованого навчання школярів з обмеженими можливостями здоров'я.

65 % педагогів вказували також на недостатню готовність батьків та учнів сприймати дітей з «особливими потребами» як рівноправних учасників освітнього процесу.

В цілому аналіз результатів відповідей на запитання першого блоку анкети встановив неоднорідність позицій вчителів загальноосвітніх шкіл щодо інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Позитивне ставлення до спільного навчання визначалося необхідністю подальшої соціальної адаптації дітей з обмеженими можливостями здоров'я [1, с. 12].

При аналізі даних другого блоку анкети (вивчення когнітивного компонента готовності) слід звернути увагу на такі результати.

Для виявлення ступеня готовності вчителів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я педагогам було поставлено питання про те, як би вони оцінили

25 квітня 2019 р.

рівень своєї професійної підготовки. Аналіз відповідей показав, що недостатньо високо оцінюється рівень знань педагогів по спеціальній психології, корекційної педагогіки та методики викладання навчальних предметів.

Рівень професійної підготовки і компетентності позначається в скрутні педагогів при організації корекційної навчально-виховної роботи. У зв'язку з цим було поставлено питання про те, з якими труднощами педагоги стикаються у своїй професійній діяльності. З'ясувалося, що на першому місці стоять проблеми, пов'язані зі знанням і урахуванням особливостей психофізичного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я в навчально-виховному процесі. У цій галузі відчувають труднощі 68% вчителів. Даний відповідь пояснюється тим, що послідовне оптимальне включення тих чи інших корекційних або розвивальних впливів неможливо без знань індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дітей, їх компенсаторних можливостей і т. п. При цьому необхідний постійний контроль над проходженням дитиною «корекційного шляху». Все це вимагає від педагога знань зі спеціальної психології.

На другому місці виявилися відповіді, пов'язані з проблемами в організації корекційно-виховної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, у визначенні специфічних форм, методів і прийомів роботи в рамках урочної та позаурочної діяльності, а також у формуванні міжособистісних відносин учнів класу. Труднощі в цій сфері діяльності відзначають 45 % педагогів.

Слід зазначити, що при підготовці до занять в організаційному та змістовному плані можуть 23 % педагогів загальноосвітніх установ. Певні труднощі у них викликають методика проведення уроків, встановлення контакту з учнями, застосування індивідуального та диференційованого підходів на уроках, організація групової та індивідуальної форм освітнього процесу для різних категорій дітей. Подібні проблеми очевидні, так як педагогу масової школи доводиться здійснювати навчально-виховну роботу з гетерогенними по психофізіологічним особливостям групами дітей.

Певні труднощі також простежуються в роботі з батьками. Ця діяльність викликає проблеми у 28 % педагогів. Основна причина полягає в тому, що не всі батьки позитивно ставляться до впровадження інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітніх шкіл.

Визначення пізнавальних потреб вчителів можливо при аналізі відповідей на питання щодо того, за яким напрямом педагогам хотілося б підвищити свою кваліфікацію.

Досить високо було оцінено розширення і поглиблення знань щодо оновлення змісту освіти в умовах інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Підвищити кваліфікацію в цій області хотіли б 83 % педагогів. На важливість вирішення завдання в поглибленні своїх знань в області спеціальній психології вказали 82 % вчителів. Розширити знання в області корекційної педагогіки хотіли б 85 % фахівців загальноосвітніх шкіл. Ці дані підтверджують результати, отримані при вивченні труднощів у роботі педагогів. Вчителі системи загальної освіти більшою мірою обмежені в отриманні знань зі спеціальній психології, корекційної педагогіки і спеціальним методикам викладання навчальних предметів [3, с. 16].

Таким чином, результати дослідження визначили ступінь готовності вчителів загальноосвітніх закладів до організації інтегрованого навчання та основні труднощі, з якими при цьому стикаються педагоги. Це, в свою чергу, допоможе визначити зміст роботи, спрямованої на підготовку педагогів і підвищення їх професійної компетентності в області моделювання інтегрованого освітнього середовища.

1. Блінова Л. Н. Основні напрямки модернізації системи професійної освіти / Л. Н. Блінова // Спеціальна педагогіка: сьогодні та майбутнє – К, 2017. – с. 24

2. Гонєєв А. Д. Основи корекційної педагогіки / А. Д. Гонєєв, Н. В. Ліфінцева, Н. С. Ялпаєва. – К., 2009. – 72 с.

25 квітня 2019 р.

3. Дурай-Новаківська К. М. Основи і закономірності процесу формування професійної готовності до педагогічної діяльності / К. М. Дурай-Новаківська. – Ч, 2013. – 116 с.
4. Дяченко М. І. Психологічні проблеми готовності до педагогічної діяльності / М. І. Дяченко, Л. А. Кандибович. – Ч, 2011. – 148 с.
5. Зайцев, Д. В. Соціальна інтеграція дітей-інвалідів / Д. В. Зайцев. – К, 2013. – 220 с.
6. Кунцевич Т.Л. Освітнє середовище як чинник соціалізації дітей в умовах центру / Т. П. Кунцевич // Освітня інтеграція та соціальна адаптація осіб з обмеженими можливостями : посібник для вчителів, психологів та батьків дітей з обмеженими можливостями. – К, 2015. – С. 15-16
7. Новоторцева Н. С. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: словник : навч. посібник / Н. В. Новоторцева. - К., 2016. – 36 с.
8. Спеціальна педагогіка / за ред. Н. М. Назарової. – М., 2010. – 384 с.

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Наталія Чумак

магістрантка педагогічного факультету

Ізмайльський державний гуманітарний університет

Науковий керівник – доц. Звєкова В.К.

Говорячи про формування компетенцій, необхідних для розвитку творчого потенціалу дітей з обмеженими можливостями, необхідно звернутися до сутності понять «творчість», «творча уява», а також до особливостей розвитку уяви у даної категорії дітей.

У психології під творчістю розуміється діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних і духовних цінностей. У ході виконання творчої діяльності у дітей розвиваються інтелектуальні здібності, емоційно-вольова сфера, формуються навички роботи з різними інструментами і матеріалами.

На думку Л. С. Виготського «творча діяльність людини робить його істотою, зверненим до майбутнього, творить його і видозмінює своє сьогодення» [3, с. 15].

У творчості особлива роль відводиться творчій уяві. Уява - це психічна діяльність, яка полягає в створенні уявлень і образів, ніколи в цілому не сприймалися людиною в дійсності. Уява дозволяє передбачати результат праці ще до його початку, визначити програму поведінки в проблемній ситуації, в процесі навчання дає можливість учню уявити те, чого він ніколи не бачив. Даний психічний процес включається в тому випадку, коли відсутні необхідні знання та визначити з допомогою мислення хід і результати діяльності неможливо.

Уява дітей з обмеженими можливостями здоров'я має специфічні особливості, обумовлені первинним дефектом.

Так, О. В. Боровик [1] зазначає, що у розумово відсталих дітей страждає цілісність образів, спостерігаються труднощі у вибудовуванні логічної послідовності епізодів, розумінні відносин між персонажами.

Т.К. Ульянова, вивчаючи специфіку розвитку творчої уяви у розумово відсталих молодших школярів, говорить про те, що порушення аналітико-синтетичної діяльності та мовлення, сформованість що відтворює уяви, бідний запас знань і уявлень про навколишній негативно відбиваються на процесі створення нових образів [6].

Діти допускають помилки в завданнях на узагальнення, порівняння, виділення головного в предметах і явищах. Дані особливості ускладнюють формування продуктів творчої уяви. Проведені дослідження дозволили автору говорити про недостатній розвиток у слабочуючих дітей комбінаторних функцій, швидкої истоощаємості процесів уяви. Створені дітьми образи часто малооригінальні, стереотипні, спрощені.

25 квітня 2019 р.

В ході експериментального дослідження нами було виявлено, що діти з розладами слуху відчувають труднощі при створенні задуму малюнка. Лише невеликий відсоток випробовуваних показав вміння відтворювати сюжет малюнка, запозичуючи його з мультфільмів і книг.

Афективна уява дітей з мовним недорозвиненням притаманні певні особливості, пов'язані з ставленням до власного мовного дефекту. Особливо яскраво вони помітні в тому випадку, якщо недорозвинення мови поєднується у дитини з такими важкими мовними розладами, як дизартрія, ринолалія, заїкуватість.

В. І. Кондратенко [4, с. 54] зазначав, що у дитини із заїканням формуються образи майбутніх мовних ситуацій, передбачення своїх мовних труднощів, очікування нерозуміння своїх висловлювань оточуючими. Уява створює похмурі картини майбутнього, тим самим викликаючи у людини негативні емоції.

Говорячи про пізнавальну уяву дошкільнят з недорозвиненням мови, Борисова Е.А. звертає увагу на те, що воно переважно носить репродуктивний характер.

Діти з порушеннями мови частіше вдаються до копіювання зразків і предметів найближчого оточення, повторюють власні малюнки і відхиляються від завдання. При виконанні творчих завдань спостерігається використання штампів. Автор вказує на низький рівень просторового оперування образами у дітей з мовними порушеннями [2, с. 44].

Зазначені особливості уяви дітей з обмеженими можливостями підкреслюють необхідність організації спеціальної цілеспрямованої систематичної роботи, чому і важливо замислитися про те, наскільки майбутні педагоги готові до роботи з розвитку уяви і творчості дітей з ОВЗ, якими компетенціями викладачі повинні володіти, щоб ця робота була максимально ефективною.

Для виявлення того, як уявляють собі готовність до розвитку творчого потенціалу дітей самі студенти, які навчаються за напрямом «Дошкільна освіта», нами було проведено анкетування. У ньому взяли участь студенти третіх-четвертих курсів. Результати анкетування показали, що більшість учнів розуміє необхідність створення умов для розвитку творчого потенціалу сучасних дітей. Дану необхідність студенти пояснюють тим, що це дозволить «дітям знайти своє місце в суспільстві», «компенсувати порушення в їх розвитку», «розкрити здібності дітей, сформувати у них пізнавальний інтерес до навколишнього світу, до шкільних предметів» та ін.

Однак, на жаль, не всі студенти вважають себе готовими до реалізації програм з творчого розвитку дітей дошкільного віку з обмеженими можливостями здоров'я. Пов'язано це здебільшого з тим, що студенти знають лише окремі, хоча і різноманітні, завдання на розвиток уяви і творчості і глибоко не знайомі з програмами і технологіями розвитку даного пізнавального процесу у дітей різних вікових груп, які мають певні порушення у розвитку.

Результати анкетування свідчать про те, що студентам необхідно оволодіти наступними професійними компетенціями: здатність до раціонального вибору та реалізації програм і технологій з розвитку творчого потенціалу дітей з обмеженими можливостями на основі особистісно орієнтованого та індивідуально-диференційованого підходів; готовністю до консультування батьків дітей з обмеженими можливостями з питань розвитку уяви і творчості; здатність організовувати обстеження відтворює і творчої уяви дітей різних вікових груп; здатністю здійснювати динамічне спостереження за ходом корекційно-розвиваючого впливу з метою оцінки його ефективності.

Велику роль у формуванні компетенції грають як зміст освіти, так і організація освітнього процесу, застосовувані технології в роботі зі студентами, організація їх самостійної роботи.

Крім володіння даними компетенціями, існує ще один важливий момент, який не можна обійти замовчуванням при розмові про готовність педагога до роботи з розвитку

25 квітня 2019 р.

уяви і творчості дітей. Мова йде про те, що майбутні педагоги самі повинні володіти певним творчим потенціалом.

Творчість вчителя проявляється при підготовці до заняття і його проведенні, в процесі спілкування з дошкільниками.

М. А. Михалищева [5] вважає, що успішність розвитку творчих здібностей студентів забезпечується наступними умовами: спрямованістю процесу

підготовки студентів на творчу самореалізацію в професійній сфері, використанням в освітньому процесі евристичної діяльності, посиленням ролі самостійної роботи студентів у розвитку творчих здібностей.

Формування у майбутніх педагогів здатності реалізовувати програми з розвитку творчого потенціалу дітей сприяли розробка і проведення занять у дошкільних освітніх установах. У дошкільному закладі майбутні фахівці пропонували дітям різні ігри (рольові, сюжетні, рухливі, ігри-драматизації), вчили дітей спостерігати, розглядати малюнки і картини.

При цьому студенти враховували, що для розуміння і виконання дітьми (з обмеженим слухом) творчого завдання необхідно використовувати такі прийоми роботи, як показ зразка завдання і способу дії, задіяти тактильне, слухове і зорове сприйняття дітей. Враховували майбутні педагоги і наступні умови ефективної роботи з розвитку творчого потенціалу дітей: проведення індивідуальних та групових занять у єдиному сюжеті; використання різних матеріалів, різноманітних форм роботи; відступ від чітких тимчасових рамок заняття; облік індивідуальних мовленнєвих і пізнавальних можливостей дошкільнят; включення завдань з розвитку мови і пізнавальних процесів; створення ситуацій затребуваності результатів творчої діяльності.

1. Боровик О. В. Формирование воображения умственно отсталых учащихся младших классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Боровик Олег Владимирович; Московский Педагогический Государственный Университет. – М., 1999. – 181 с.

2. Борисова Е.А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками Методическое пособие / Е.А. Борисова. – М.: Сфера, 2008. – 64 с.

3. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Л.С. Выготский // Собр. соч. – М. : Педагогика, 1982. – 214 с.

4. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: посіб. для вищ. навч. закладів / В. Кондратенко, В. Ломоносов. – К.: Вища школа, 2006. – 70 с.

5. Михалищева М. А. Развитие творческих способностей студентов гуманитарных факультетов университета: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. курганський гос. ун-т. Курган, 2012. – 166 с.

6. Ульянова Т.К. Методика викладання граматики і розвитку мовлення учнів допоміжної школи / Т.К. Ульянова. – К.: КДПІ, 1990. – 96с.

ПАРТНЕРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ ШКОЛИ

Світлана Чупахіна

кандидат педагогічних наук, доцент

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Зміна орієнтирів в сучасній освіті визначила нові вимоги до формування особистості вчителя, перетворення його професійної діяльності, проблем технології та методики викладання.

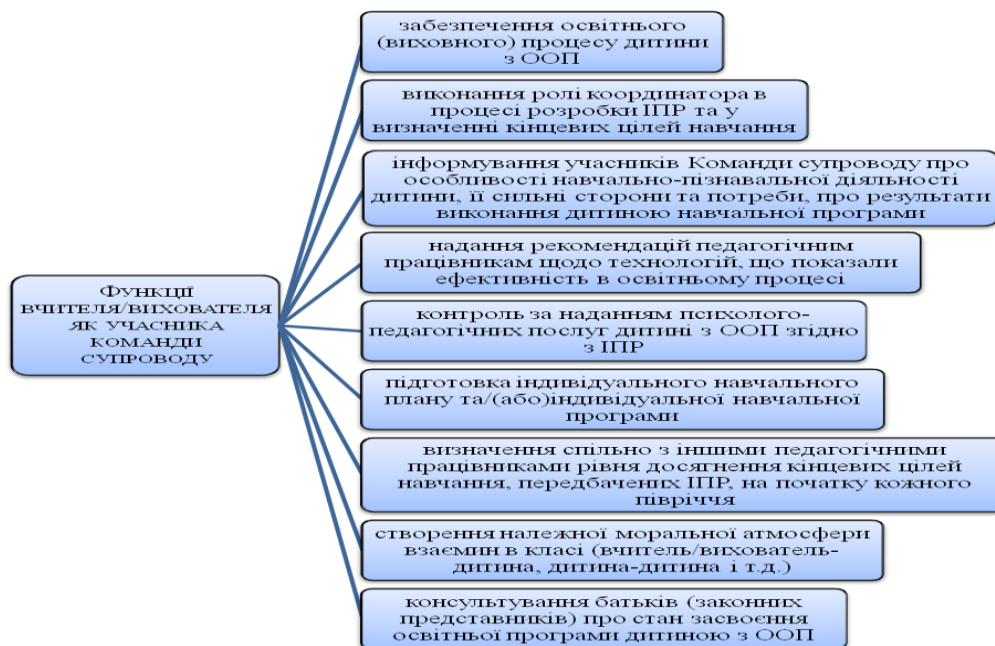
25 квітня 2019 р.

Змістовна основа сучасної комп'ютеризації освіти, забезпечується тим, що інформаційні комп'ютерні технології (ІКТ) стають ефективним засобом оптимізації умов розумової праці загалом і в будь-якому їх прояві зокрема.

Поява інформаційних мереж зруйнувала часові та просторові стіни. Сучасні дослідження наголошують, що найкраще учні засвоюють ту інформацію, яку вони самостійно і з певною метою отримали, що стає одним з новітніх напрямків сучасної дидактики. В такому процесі вчитель є лише «координатором» дій учнів, розширюючи межі й можливості отримання необхідних знань, визначає напрям тобто вибирає тему та контролює процес, оцінюючи його. Відтак коли учні стають активними учасниками процесу пошуку інформації для себе, вони поступово навчаються вирішувати власні проблеми та вчитися самостійно. За такого підходу вчителю важливо вміти визначити цілі навчання, оскільки, результати наукових досліджень доводять, що лише додавання завдань он-лайн не приносить суттєвих результатів [3].

Враховуючи те, що право на освіту є важливим соціально-культурним правом людини в сучасному світі, реформування освіти в Україні має гуманістичну спрямованість й особливе місце в її системі займає навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП) та запровадження в практику загальноосвітніх закладів інклюзивного навчання [1].

Відповідно до законів та положень про організацію інклюзивного навчання, важливим завданням закладу стає організація психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в освітньому просторі [4]. Основні завдання та функції команди супроводу детально прописано у положенні, однак означене нами дослідження вимагає розгляду функцій вчителя як учасника команди (мал.1).

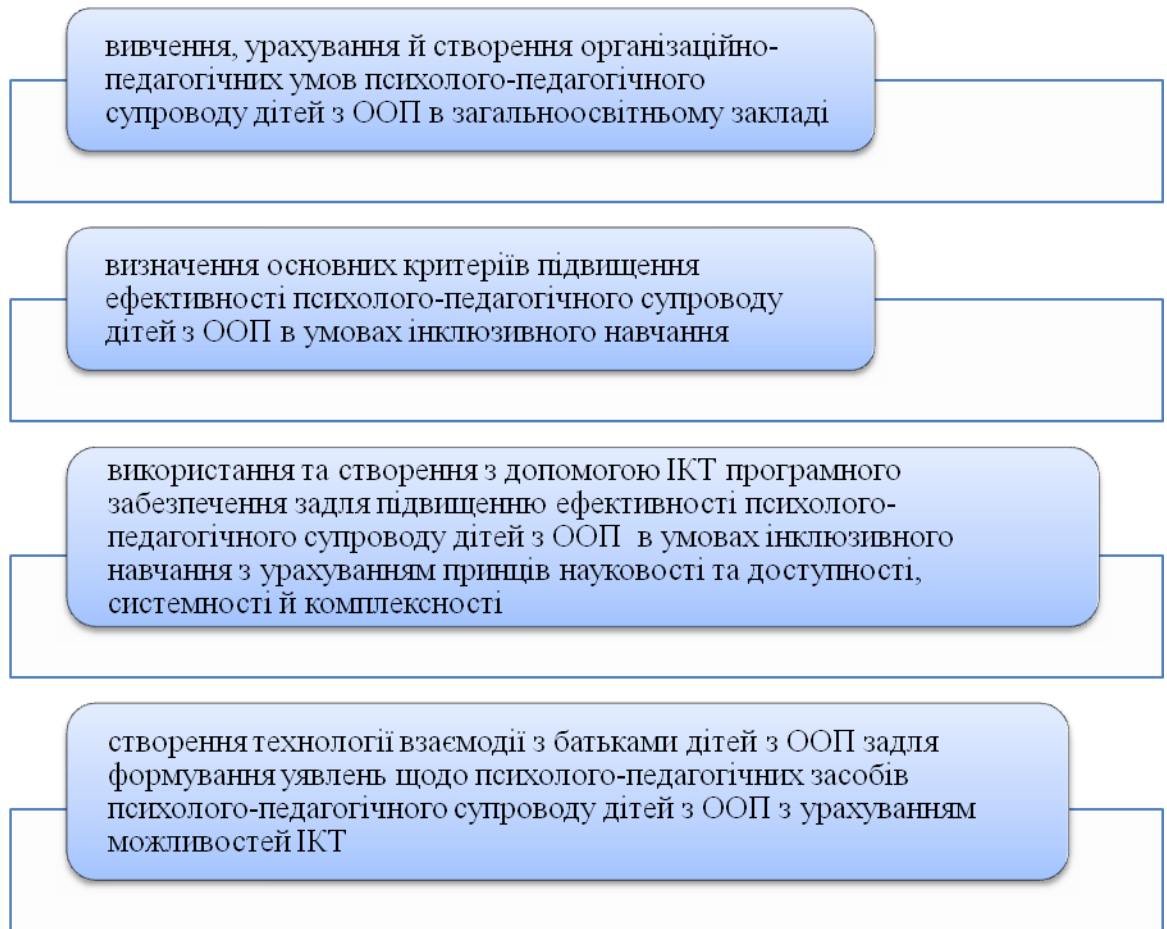


Мал. 1. Функції вчителя/вихователя як учасника команди супроводу дитини з ООП в умовах інклюзивного навчання

Означені функції вимагають створення інформаційної бази задля збереження інформації та фіксування результатів діяльності і співпраці усіх учасників супроводу.

Розглянемо також важливі для діяльності вчителя, організаційно-педагогічні аспекти підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання та використання задля їх вирішення ІКТ (мал.2).

25 квітня 2019 р.



Мал. 2. Організаційно-педагогічні умови підвищення ефективності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП

Відповідно до означеного дослідження, аналізуючи результати роботи вчителів в інклюзивному освітньому середовищі школи, намагалися знайти відповідь на наступні запитання:

- яку мету переслідує учитель використовуючи ІКТ у роботі з дітьми в інклюзивному класі;
- які програмні продукти використано для роботи на уроці загалом та для навчання учня з ООП зокрема;
- які проблеми вдалося вчителю вирішити і яких результатів досягти.

Один з напрямків інформаційно-технологічної діяльності сучасного вчителя стає виконання певних видів діяльності, пов'язаних з роботою в межах шкільного інформаційного простору, створеного на основі засобів ІКТ.

У наукових дослідженнях інформаційний простір визначено як простір, в якому створюється, споживається й рухається інформація [2, с. 72].

Створення шкільного інформаційного простору на основі ІКТ передбачає використання комп'ютерного інструментарію (технічних пристроїв та технологічних ресурсів) для організації освітньої, адміністративно-управлінської та інформаційно-методичної діяльності освітнього закладу.

Шкільний інформаційний простір зорієнтовано на колективну роботу усіх учасників освітнього закладу – директора, завуча, фінансового адміністратора, секретаря, учителів та ін. і спроможний задовольнити інформаційні запити користувачів – педагогічних працівників, учнів, батьків.

25 квітня 2019 р.

Враховуючи те, що означений напрямок інформаційно-технологічної діяльності є загальним для усіх працівників закладу, слід зауважити, що робота вчителя інклюзивного класу в межах шкільного інформаційного простору має певні особливості.

Сучасний підхід до навчання школярів з ООП передбачає, як означено вище, діагностику їх соціальної та навчальної активності, моніторинг емоційного благополуччя тощо, що позначається на укладанні, скажімо, електронних журналів. Для інклюзивного навчання характерні певні види звітності, що визначає своєрідність типів електронних документів тощо.

Особливі завдання, які вирішує вчитель інклюзивного класу під час роботи в інформаційному просторі школи, стають основою для розробки спеціалізованих мережевих програмних засобів, орієнтованих на роботу вчителів і команди супроводу дитини з ООП, а також залучених фахівців.

Таким засобом, скажімо, може стати розробка програмного продукту, як інформаційно-методична підтримка інклюзивного навчання: розробка моделі інструментального комп'ютерного інклюзивного середовища для організації професійної діяльності вчителя та партнерської взаємодії з учасниками команди супроводу.

Створення спеціалізованих програмних засобів для вчителя інклюзивного класу, не виключає використання стандартних програмних продуктів для підготовки до занять, самоосвіти, взаємодії з адміністрацією школи, колегами та батьками учнів.

Завдання, які вирішує вчитель під час інформаційно-технологічної діяльності, враховують також ступінь значущості використання стандартних програмних засобів. Відтак для роботи вчителя інклюзивного класу актуальним є вміння працювати з текстовим та графічним редакторами, мультимедією, інтерактивними дошками, програмами для роботи з Інтернет-мережі, електронними таблицями, системами управління базами даних тощо.

Необхідність в адаптації до нового оточення супроводжує людину впродовж усього життя, пристосовуючись до змін і активно їх плануючи й втілюючи в життя, людина розвивається, набирає життєвий досвід, розширює свої можливості і зростає як особистість, відтак завдання учителів – не захищати людину від змін, а допомагати їй підготуватися до них та навчити долати труднощі самостійно використовуючи набуті під час навчання знання, уміння й навички та, щонайважливіше, самостійно навчатися впродовж усього життя.

1. Електронний ресурс: Веб-сайт Міністерства освіти і науки України (www.mon.gov.ua) рубрика «Освіта дітей з особливими потребами».

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; Головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами / О. С. Казачінер, Ю. О. Вірич // Харків : Вид. група «Основа», – 2018. – 94 с.

4. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, № 609 від 08.06.2018 р. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi>

25 квітня 2019 р.

**УКРАЇНСЬКЕ ТРАДИЦІЙНЕ МИСТЕЦТВО
ЯК ОСНОВА СПЕЦКУРСІВ ДЛЯ УДОСКОНАЛЕННЯ
КРОС-КУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Антоніна Шевчук

*кандидат педагогічних наук, доцент
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Постановка проблеми. Світова соціальна глобалізація впливає і швидко змінює сучасне освітнє середовище закладу дошкільної освіти, школи, коледжу, університету. Нині в українському освітньому середовищі всіх рівнів навчаються українські діти і молодь, поміж яких є особи з національних меншин, переселені з інших регіонів країни, рідше – з європейських та інших країн світу, діти з особливими освітніми потребами та з інвалідністю. Усі вони – з різних національних культур, зі своїми особливостями, утім між ними поволі виникають зв'язки, встановлюється мовне співробітництво, налагоджуються партнерські освітні й культурні відносини.

Вочевидь для системи освіти стає актуальною проблема розвитку крос-культурної комунікації – насамперед, внутрішньо культурної, а також міжкультурної. Тож загострюється питання пошуку цілеспрямованого освітнього впливу на цей процес в середовищі сучасного університету.

В Україні освітньо-кваліфікаційні рівні вищої освіти поєднують в програмах академічну і професійну спрямованість, утім реально – дещо формалізовано. На думку керівників, від ректора до завідувача дитсадка, слабшою є практична підготовка майбутніх фахівців, оскільки вони не встигають отримати достатньо різноманітних компетенцій для професійної роботи. Професіоналізація освітнього процесу згідно Міжнародної стандартної класифікації освіти має спрямовуватися на забезпечення студентів практичними навичками, «ноу-хау», що вважаються необхідними для безпосередньої роботи за професією. З позиції науковців зміст підготовки у вишу має відповідати таким вимогам часу, як «пріоритет національних і загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок спеціальних курсів з національною культурою, історією, традиціями українського народу» [4, с. 135].

Вирішення проблеми, зокрема, за допомогою запровадження спецкурсів не є суто новаційним підходом. В останнє десятиліття спеціальні курси в університеті набули статусу дисциплін за вибором студента. В кожному університеті така чи інша кількість їх накопичена за напрямком спеціальності. Втім пропозиція спецкурсів ускладнюється різними чинниками і головню, з нашого погляду, відсутністю програм спецкурсів згідно конкретних навчальних дисциплін педагогічно-професійного циклу, особливо таких, що презентують методики роботи з дітьми. Це зобов'язує викладача самостійно забезпечувати даний напрямок роботи. Недостатність публікацій, в яких би проблема розглядалася з позиції інтеграції нормативної навчальної дисципліни, наприклад однієї з методик дошкільного виховання, і спецкурсів для розвитку крос-культурної комунікації студентів на основі українського традиційного мистецтва зумовила вибір теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники тлумачать крос-культурну комунікацію, насамперед, як мовно-комунікативну, а також ширше – як обмін ціннісними надбаннями культури. З погляду філософії освіти, крос-культурна комунікація є індикатором розвитку культури у суспільстві загалом [3; 5]. З одного боку, вона розкриває здатність до сприйняття інших культурних елементів і породжує на цій основі нові елементи для свого культурного соціуму. З другого боку, крос-культурна комунікація виявляє здатність залучати до національної культури усіх інших, включених до неї, та

25 квітня 2019 р.

завдяки цьому – транслювати свої цінності, наприклад мистецькі, в інші культурні середовища [5].

Ми виходимо з того, що крос-культурна комунікація у площині освіти має висувати завдання розширення компетенцій з нормативної дисципліни та пробудження інтересу студентів до взаємного пізнання культурних відмінностей на основі діяльнісного підходу, отже – практичного вивчення своєї культури та культури іншого соціального середовища. Як наслідок, студент збагачується професійно спрямованими компетенціями і стає носієм цінностей двох чи кількох культур. Тобто, основою крос-культурної комунікації обирається діалог культур (М. Бахтін) як проникнення системою цінностей своєї та іншої культури, як виокремлення загальнолюдських цінностей у змісті кожної культури. Це стає умовою взаємного розуміння студентами різних культур з різних соціальних середовищ, стає підтримкою для формування самоповаги у іншомовних студентів з особливими потребами. Важливо, що збереження індивідуального в кожній культурі визнається свігом як умова самозбереження людства в цілому.

Метою статті визначено презентувати структуру і зміст двох розроблених спеціальних курсів на основі українського традиційного мистецтва – «Українські музично-хореографічні традиції в інклюзивній дошкільній освіті» та «Гуцульський орнамент на кераміці в дошкільній освіті українських дітей». Вважаємо, що ці курси можуть стати сприятливими умовами для розвитку крос-культурної комунікації студентів та забезпечення професійної спрямованості освіти майбутніх вихователів в контексті нормативних навчальних дисциплін – «Теорія і методика музичного виховання дітей дошкільного віку» та «Образотворче мистецтво з методикою викладання», якщо матиме належне навчально-методичне забезпечення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливою вимогою щодо конкретизації навчальним закладом дисциплін за вибором з варіативної частини навчального плану, їх розробки або вибору студентами з вже існуючих вважається актуальність курсу (зокрема розбудова інклюзивного середовища університету), його відповідність державним освітнім орієнтирам. На сучасному етапі одним із пріоритетів Української держави визначено національний характер освіти, що має здійснюватися на всіх етапах навчання дітей та молоді й спрямовуватися на залучення їх до глибинних пластів національної культури і духовності, формування національних світоглядних позицій, поглядів, переконань, розвитку крос-культурної комунікації на основі цінностей вітчизняної та світової культури. Тож постановка проблеми у тримірній площині, що стосується залучення дітей в дошкільному віці до національної культури, знаходження шляхів розвитку національного світогляду і крос-культурної комунікації молоді людини в період, коли активно розвивається її особистість і формуються професійні переконання, і нарешті, набуття студентами фахової компетентності щодо використання цінностей українського мистецтва в інклюзивній дошкільній освіті зумовила необхідність розробки і впровадження спеціального курсу навчальної дисципліни «Українські музично-хореографічні традиції в інклюзивній дошкільній освіті».

У пояснювальній записці була окреслена така мета спеціального курсу навчальної дисципліни: засвоєння студентами системи науково-теоретичних знань і понять про українські музично-хореографічні традиції, їхнього педагогічного потенціалу і впливу на виховання й розвиток дошкільників, набуття професійної компетентності, навичок і творчих умінь запровадження українських музично-хореографічних традицій в інклюзивну дошкільну освіту, виховання крос-культурної комунікації та національно спрямованих особистісних якостей майбутнього педагога.

Відповідно до мети означена низка завдань, що будуть розв'язуватися в певних структурних компонентах спеціального курсу:

25 квітня 2019 р.

– ознайомити студентів із системою науково-теоретичних знань, положень, понять щодо українських музично-хореографічних традицій (модуль 1 – «Мистецькі особливості українських музично-хореографічних традицій»);

– сформуванню уявлення про педагогічний потенціал, зокрема потенціал крос-культурної комунікації українських музично-хореографічних традицій, сприятливий для виховання дітей дошкільного віку, в тому числі з особливими потребами (модуль 2 – «Педагогічний потенціал українських музично-хореографічних традицій»);

– вивчити можливості українських музично-хореографічних традицій для особистісного і музично-рухового розвитку дітей в інклюзивному середовищі дошкільної освіти (тема 4 – «Українські музично-хореографічні традиції як інтегрований засіб особистісного і музично-рухового розвитку дітей»);

– актуалізувати необхідність створення спеціальних умов запровадження українських музично-хореографічних традицій в інклюзивну педагогічну практику, опанування методами і прийомами засвоєння українських музично-хореографічних традицій з дітьми дошкільного віку (модуль 3 – «Методика запровадження українських музично-хореографічних традицій в інклюзивну дошкільну освіту»);

– навчити прийомів пластично-виразного виконання українських танцювальних рухів, навичок емоційно-усвідомленого виконання репертуару українських музично-хореографічних традицій в усталеному і варіативному вигляді (канони, зразки, варіанти), творчих умінь імпровізації рухів та вигадування варіантів репертуарних творів (модуль 4 – «Засвоєння дітьми репертуару українських хореографічних традицій на засадах крос-культурної комунікації»);

– з'ясувати вплив українських музично-хореографічних традицій на розвиток дитини-дошкільника (тема 8 – «Вплив українських музично-хореографічних традицій на особистісний і музично-руховий розвиток дитини»);

– розвинути в студентах здатність до крос-культурної комунікації та національно спрямовані особистісні якості (національна самосвідомість, ідентифікація, менталітет, ціннісне ставлення до українських традицій і мистецтва хореографії тощо), мистецько-педагогічні здібності – музикальність, танцювальність, творчість, культуру виконання українського хореографічного репертуару дошкільників, пластичність, природність і домірну артистичність виконавства (протягом усього курсу).

Орієнтовний тематичний план спеціального курсу розрахований на чотири модулі та вісім тем, в кожній – низка науково-теоретичних, методичних та практичних питань, що розв'язуватиметься на лекційних, семінарських, практичних заняттях (кількість модулів залежатиме від ресурсів навчального плану за спеціальністю, а тому буде варіюватися). Ключові поняття теми для засвоєння студентами вказуються наприкінці теми. Там, де в плані є години на самостійну роботу, пропонуються питання і завдання для самостійно-творчого опрацювання студентами.

Один із варіантів апробації матеріалу спецкурсу був здійснений з практичними працівниками – творчою групою вихователів, музичних керівників, хореографів української столиці. Зустрічаючись 4-6 разів протягом навчального року, було апробовано понад 50 репертуарних творів українських музично-хореографічних традицій (хороводи, забави, танці). Розробка їх, методика творчого процесу навчання педагогів лежала на авторові статті, а от запровадження репертуару в педагогічний процес з дітьми, часткова його адаптація до дітей конкретної групи, у тому числі з особливими потребами (із значним переважанням хлопчиків або дівчаток у складі групи; діти з вадами зору, із розумовою затримкою в розвитку) – заслуга педагогів творчої групи. Комунікація під час творчих зустрічей з приводу цінностей традиційного мистецтва і розвивальної потреби в ньому для дітей виявилася дуже корисною для удосконалення професійного фаху дошкільних педагогів.

25 квітня 2019 р.

Курс «Українські музично-хореографічні традиції в інклюзивній дошкільній освіті», безперечно, стане сприятливою умовою для розвитку крос-культурної комунікації студентів та забезпечення професійної спрямованості майбутнього педагога «дошкільника», тому що має для цього належні підстави. Насамперед, українські музично-хореографічні традиції природно містять великий комунікативний потенціал, що доведений нами у науковому дослідженні. В українському танці відбувається обмін почуттями, задовольняються потреби в дружбі, симпатії, співчутті, прихильності, розвагах тощо. В українських хороводах і танцях збереглися яскраво виражені комунікативні компоненти, які й сьогодні складають одну з головних його цінностей. Цей потенціал і стає предметом засвоєння студентами завдяки мистецькому репертуару традицій.

І головню, курс має потужне навчально-методичне забезпечення завдяки наявним друкованим працям. Це матеріали двох монографій [6; 9], матеріал змістової лінії «Українські музично-хореографічні традиції» по всіх вікових групах в програмі «Дитяча хореографія» та її навчально-методичній частині [7], матеріали публікацій з проблеми комунікативних цінностей української хореографії та українських традицій як духовного опертя життя та розвитку дитини [8; 10].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (2012 р.) з-поміж результатів освітньої роботи з дітьми у напрямку формування ціннісного ставлення до мистецтва (освітня лінія «Дитина у світі культури», «Світ мистецтва») є такі орієнтири: дитина вирізняє українське декоративно-ужиткове мистецтво (петриківське, васильківське, київське, опішнянське, косівське, ужгородське). На забезпечення такої позиції з'явилися публікації щодо залучення дітей до мистецтва гуцульського орнаменту на косівській кераміці [1; 2]. Два альбоми призначені для реалізації дитячої образотворчої активності, для дитячих практик, у результаті яких дитина стане спроможною сказати собі: «Я можу творити схоже з майстрами косівської кераміки. Можливо, я захочу стати майстром, і я зможу ним бути». Методичний посібник – своєрідний путівник зі створення дорослими сприятливих умов для організації образотворчих дитячих практик із залучення дітей до мистецтва розпису гуцульського орнаменту на косівській кераміці [2]. Саме таке розуміння методичного підґрунтя діяльності педагога стало основою для розробки спеціального курсу «Гуцульський орнамент на кераміці в дошкільній освіті українських дітей».

Загалом малювання давно визнано технологією позитивного впливу на людей з особливими потребами. Якщо під час вивчення дисципліни «Образотворче мистецтво з методикою викладання» студенти з Ізмайльського державного гуманітарного університету деталізують для себе окрему методику з традиційного ремесла Карпатського регіону, відбудеться комунікація з приводу унікальної культурної спадщини, то, безперечно, вони збагатяться в особистісному аспекті й набудуть професійних компетенцій для роботи з дітьми в інклюзивному середовищі. Можемо припустити, що між викладачем і студентами, між студентами відбудеться внутрішня крос-культурна комунікація навколо цінностей локального українського мистецтва, з'являться результати індивідуальної та колективної творчості й культурної комунікації (виставки творчих робіт, написання й відкритий захист випускних кваліфікаційних робіт з такої проблематики тощо).

Під час розробки спецкурсу слід керуватися тим, що Косівська кераміка створена минулими поколіннями гуцулів і витримала випробування часом. Косівську мальовану кераміку включено до переліку елементів нематеріальної культурної спадщини України (14.12.2012 р.), що підкреслює її високу мистецьку цінність для української та світової спільноти. В технології створення спецкурсу треба виходили, щонайменше, з кількох провідних тем, які складатиме сутність двох змістових модулів: «Особливості мистецтва гуцульського орнаменту на косівській кераміці»; «Характеристика зразків елементів гуцульського орнаменту та виробів косівської кераміки»; «Програмовий зміст залучення дітей дошкільного віку до традицій гуцульського орнаменту»; «Методика навчання дітей дошкільного віку малювання гуцульського орнаменту»; «Тематичний банк педагогічних

25 квітня 2019 р.

практик». Опанування методикою малювання гуцульського орнаменту пропонується за допомогою альбомів для малювання [1]. Головною умовою в розробці всього курсу має стати зміст із методичного посібника [2].

Висновки. Нормативна дисципліна це, образно кажучи, сонце, навколо якого обертаються кілька супутників – спеціальних курсів, що розвивають, поглиблюють, формують вже набуті, нові й особливо затребувані сучасні професійні компетенції майбутнього вихователя. У змісті спецкурсів на основі цінностей українського традиційного мистецтва (насамперед за БКДО, це образотворче, музичне, театральне, літературне, хореографічне) багато можливостей для удосконалення внутрішньої крос-культурної комунікації майбутніх вихователів, для виявлення потенціалу розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Спецкурси бажано розробляти на основі сучасних наукових досліджень, друкованих джерел, здобутків магістерських кваліфікаційних робіт, щоб запропонувати студентам належне й реальне забезпечення курсу, яким вони, вже будучи фахівцями, зможуть надійно скористатися.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у розробці до певної нормативної дисципліни кола спецкурсів на основі традиційного українського мистецтва та національних меншин як її оптимального освітнього ресурсу. Це можуть бути такі курси: «Петриківський розпис в творчому розвитку дошкільників», «Шумовий оркестр народних інструментів в інклюзивному середовищі дошкільного закладу» (на основі українського, угорського, молдовського, болгарського, польського мистецтва), «Різдвяна лялькова шопка і вертеп дітей та дорослих», «Українська казка в мультиплікації», «Дитячі літературні квести козацької тематики» тощо.

1. Гуцульське диво : альбом для малювання з дітьми 6-го року життя / за заг. ред.. А. С. Шевчук; упоряд.: Бабій Н. М., Поліщук Л. І., Стрільчик Г. Д. – Тернопіль, Мандрівець, 2018. – 28 с.

2. Гуцульський орнамент на кераміці: Метод. посіб. для працівників закладів дошкільної освіти / за заг. ред. А. С. Шевчук; упоряд.: Бабій Н. М., Поліщук Л. І., Стрільчик Г. Д. – Тернопіль : Мандрівець, 2019. – 144 с.

3. М'язова І. Ю. Міжкультурна комунікація: зміст, сутність та особливості прояву (соціально-філософський аналіз): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук: спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. Ю. М'язова. – К., 2008. – 18 с.

4. Поніманська Т. І. Підготовка педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти //Т. І. Поніманська. Дошкільна педагогіка: Навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. – К.: «Академвидав», 2004. – С. 129-136.

5. Шабаєва Л. М. Крос-культурна комунікація в контексті філософії освіти /Л. М. Шабаєва //Філософія та політологія в контексті сучасної культури. Вісник Дніпропетровського університету. – 2016. – № 2 (11). – С. 198-207. – Режим доступу : <https://fip.dp.ua/index.php/FIP/article/view/744/876>.

6. Шевчук А. С. Використання українських музично-хореографічних традицій як засобу гармонійного впливу на розвиток дитини /А. С. Шевчук // Теорія і практика дошкільної освіти в Україні: колект. монограф. / [авт. колект.: З. Н. Борисова, Г. В. Бельська, О. Л. Богінч та ін.; за заг. ред. Г. В. Бельської, М. А. Машовець]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. – 232 с. – С. 131-150.

7. Шевчук А. С. Дитяча хореографія : Навч.-метод. посіб. /А. С. Шевчук. – 3-тє вид., зі змін. та доповн. – Тернопіль : Мандрівець, 2016. – 288 с.

8. Шевчук А. Про що говорить український танок? Комунікативні цінності української хореографії //Палітра педагога. – 2008. – № 6. – С. 3-5.

9. Шевчук А. С. Українські музично-хореографічні традиції як засіб музично-рухового розвитку старших дошкільників: монограф. /А. С. Шевчук. – Фастів, Поліфаст, 2005. – 332 с.

10. Шевчук А. С. Українські традиції – духовні опори життя і розвитку дитини / А. С. Шевчук // Дошкілля. – 2008. – № 1 (5). – С. 10-15.

25 квітня 2019 р.

**ВИХОВАННЯ МІЖЕТНИЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ
КОНСТРУКТИВНОГО ДОСВІДУ ЗАРУБІЖЖЯ**

Жанна Шинкарьова
аспірантка

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Наш час характеризується швидкістю економічних та політичних змін. Переважна більшість країн немає стабільної економіки, чітко окресленого курсу розвитку держави. Все більших обертів набирає міграція населення з метою вибору комфортного місця життя та достойної оплати праці. Отож прикметою сучасного соціуму стала реальність “стирання” кордонів між країнами. Незаперечним явищем є і тенденція до зростання чисельності представників інокультур з-поміж домінуючого етносу. національності. Розвинені країни Зарубіжжя, які в свої часи пережили високу хвилю міграції населення, вже мають досвід виховання міжетнічної толерантності дітей дошкільного віку.

Вектор розвитку систем освіти цивілізованих країн характеризується спрямованістю на забезпечення потреб кожного громадянина, незалежно від його етнокультурного походження. Досвід вирішення проблеми навчання й виховання дітей, вихідців із різних країн, є унікальним у кожній державі, однак об’єднуючим чинником є усвідомлення й реалізація виховання на засадах гуманізму, толерантності, поваги до відмінностей.

Педагоги зарубіжжя (Т. Девід, Л. Дерман-Спаркс, Д. Догерті, К. Ладлія) та дослідники проблематики дошкілля (П. Веддер, П. Макларен) акцентують увагу на ранньому вихованні міжетнічної толерантності у дітей та посиленні ролі освіти. А це актуалізувало потребу у дослідженні проблеми толерантності педагогів, які стосовно зарубіжних закладів освіти вивчають Р. Тсунейоші, Ф. Уордл, М. Шуміцу та інші.

Аналіз наукового фонду, що склався, доводить про таке: найбільш результативними у пошуку шляхів впровадження теоретичних положень з означеної проблеми у навчально-виховний процес є напрацювання творчих педагогів та дослідників (Л. Дерман-Спаркс, Дж. Каммінс, К. Ладлія, А. Тоскевіль). Зауважимо, що системно досліджують процес виховання міжетнічної толерантності у дошкільних закладах і вітчизняні науковці, а саме: Г. Абібуллаєва, Р. Агадуллін, О. Будник, О. Гончаренко, О. Заболотна, Н. Заїченко, А. Сбруєва, О. Столяренко та інші.

Мета статті: виділення особливостей виховання міжетнічної толерантності дітей у дошкільних навчальних закладах (на прикладі досвіду установ дошкільної та початкової освіти США, Великобританії, Данії, Франції, Тайланду, Японії) задля творчого застосування у вітчизняну практику конструктивних підходів

Вважаємо, що досвід Сполучених Штатів Америки з вирішення проблеми виховання толерантності у зростаючого покоління є яскравим прикладом для інших країн. Саме тому розпочнемо порівняльний аналіз саме з досвіду США. Так виховання та розвиток дітей в умовах міжетнічного товариства Сполучених Штатів характеризується такими рисами:

- виховання дітей як мікс національних традицій родини та найкращого досвіду інших культур (створено такі освітні умови для дітей національних меншин, які спонукають до побудови життя на основі власного життєвого досвіду і вчать переймати те позитивне, що є в інших);

- варіативність освітніх закладів (сім’ї можуть самостійно обирати для дітей освітній заклад, який найбільшою мірою відповідає культурним, освітнім чи соціальним потребам);

- системний підхід до підготовки педагогічних кадрів (здійснюється ґрунтовна підготовка висококваліфікованих педагогів, які працюють в умовах поліетнічного учнівського чи дитячого колективу);

25 квітня 2019 р.

- широта навчальних програм закладів освіти (відсутні уніфіковані навчальні плани і програми задля індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу);
- повага до культури інших держав (американський досвід навчальних закладів “культурні школи”, метою яких є допомога дітям у вивченні рідної мови, ознайомлення з культурним надбанням і традиціями «малої батьківщини»);
- виховання толерантної особистості – як система заходів навчальних закладів (фахівцями докладаються значні зусилля для усунення дискримінації на релігійному чи етнічному ґрунті в сфері освіти, спрямовані на зміну ставлення педагогів до дітей, батьки яких належать до етнічних меншин).

Отже, узагальнення напрацювань американських психологів і педагогів з питань виховання толерантності дітей, дозволять виокремити кілька найбільш результативних, на наш погляд, напрямків.

1. Двомовність у розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Т. Робінсон, К. Томлін, Дж. Трауб, Дж. Камінс та ін.). Мислення двомовних дітей стає більш гнучким, адже нова інформація проходить відповідну «обробку» за допомогою двох мов.

2. Наявність нових та вдосконалення існуючих навчально-виховних програм формування толерантності дітей, з урахуванням потреб сьогодення (Л. Дерман-Спаркс, Й. Нел, М. Вейнберг) – йдеться, зокрема, про особливості релігійного, етнічного (расового), лінгвістичного виховання дітей.

3. Необхідність створення вільного від упереджень середовища у дошкільному навчальному закладі (Л. Дерман-Спаркс «Програма запобігання упередженості») шляхом вилучення з щоденного вжитку матеріалів і предметів, які можуть спонукати дітей до формування стереотипів щодо представників інокультур, що уможливить розв’язання расових, етнічних, культурних питань [4].

4. Стимулювання соціального партнерства та співпраці між дітьми, батьками, сім’ями та педагогами з формування міжнаціональної та міжетнічної толерантності дітей. Так, Ф. Уордл переконаний, що, навчально-виховний процес повинен насамперед передбачати: вивчення дітьми їхнього власного культурного надбання. Як зазначає дослідник, для усвідомлення дитиною власної етнічної приналежності, вона повинна бачити себе, свою сім’ю та етнічну меншину презентованою у щоденному житті освітнього закладу (на плакатах, інформаційних дошках для батьків, фотографіях, книжках тощо). Іграшки та ляльки дітей також повинні представляти різні раси, а фотографії та книги, які діти розглядають, відображати міжрасову взаємодію [5]. Отже, різні моделі соціальної поведінки у таким чином набувають патріотичного тренувального засобу.

5. Розвиток власної етнічної ідентичності та гордості за власне культурне надбання. Цікаву тезу щодо виховання в дітей толерантності висловлює М. Борба: перш ніж формувати в дитини розуміння культурного розмаїття, її слід ознайомити з її власним родоводом. Таким чином дитина розвиває власну етнічну ідентичність та гордість за власне культурне надбання. [1].

Вивчаючи праці зарубіжних учених щодо виховання міжетнічної толерантності в європейських країнах, доходимо узагальнення, що значна увага в дошкільних закладах й початковій освіті зосереджена саме на когнітивному розвитку дітей: опануванні державною мовою та програмою згідно з навчальним планом тощо. Оволодінню ж навичками толерантної взаємодії, полікультурними знаннями приділяється дещо менша увага через те, що у групах дітей відсоток вихованців та учнів, які є представниками інокультур, досить високий; такий підхід уможливує їхнє успішне подальше навчання у загальноосвітніх школах.

У вищезокресленій площині значний науковий і суто практичний інтерес становить досвід Англії. Так, у місті Ковентрі існують два типи закладів для роботи з дітьми

25 квітня 2019 р.

дошкільного віку: дошкільний клас при початковій школі (nurseryclass) та дошкільний центр (nurserycentre). Близько половини дітей кожного з цих закладів складають діти мігрантів. Першочергова мета педагогічного колективу – вивчення дітьми англійської мови задля успішного навчання у майбутньому.

Реалізація педагогічної мети щодо виховання толерантності в дітей передбачає:

- заохочення дітей до спілкування як англійською, так і рідною мовою;
- вивчення та святкування національних свят вихованців;
- забезпечення наявності полікультурного змісту книг, дисків, картин, одягу для рядження та інсценування, ігрового матеріалу; сприяння систематичному вивченню дітьми віршів та пісень на різних мовах [2, с. 49].

Центр розвитку дошкільників (nurserycentre) схожий до попереднього закладу, однак в його функції входить також соціальна робота з батьками- мігрантами, неповними та малозабезпеченими сім'ями. Зокрема, двічі на тиждень тут відбуваються спільні заняття для дітей і батьків з метою педагогічної просвіти.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що усталені традиції виховання в дітей поваги до представників інших культур існують і в Данії. Тут функціонують центри для розвитку та навчання дітей, що фінансуються та підтримуються урядом. Цікаво, що дошкільні заклади першого типу співпрацюють у Данії з центрами зайнятості населення, через які до них і потрапляють вихованці. Національні меншини, а їх за статистикою 20% від загальної кількості населення, складають представники різного культурного походження, а кожен дошкільний заклад відвідують представники строго визначених етнічностей задля задоволення освітніх запитів кожної дитини. У групах обов'язково присутній педагог-білінгвіст, метою діяльності якого є розвиток і вдосконалення знань дітьми рідної мови, а також вивчення датської. Конструктивним є і підхід до плідної роботи з батьками. З цією метою організуються спільні зустрічі з метою обміну досвідом, висловлення ними побажань і зауважень щодо навчання й виховання дітей.

Вивчення наукової літератури дозволяє стверджувати про особливий підхід до виховання толерантності дітей з наймолодшого віку, що сформувався у Франції. Як відомо, саме ця країна протягом ХХ сторіччя зіткнулась з кількома хвилями іміграції з країн Африки. Зокрема, у місті Алес існують ігрові групи дітей (2-3-річного віку), батьки яких здебільшого є вихідцями з Північної Африки. Тут всіляко заохочуються відвідини батьками цього закладу, їхня участь у іграх та заняттях дітей. Важливе місце у програмі виховання й розвитку дітей посідає розповідання педагогами історій, оповідань, а також спів пісень різних народів, що є ефективним засобом долучення дітей до загальноосвітньої культури.

Як зауважують дослідники, першочерговими завданнями, що постають перед педагогами закладу є: всебічний розвиток дітей, створення безпечного для дітей оточення, заохочення дошкільників до спільних ігор для ближчого знайомства один з одним.

Другорядними визнано завдання полікультурного змісту: виховання цінностей людинолюбства та толерантності, а також формування моделей поведінки на основі прийняття й поваги до відмінностей між людьми; заохочення до взаємодії та спільних ігор дітей різного етнокультурного походження; формування позитивного "іміджу" дітей етнічних та національних меншин [2].

Отже, на підґрунті аналізу зарубіжного досвіду виховання толерантності, насамперед, зазначимо про таке: проголошення засад толерантності, гуманізму й поваги до відмінностей у розглянутих країнах на усіх рівнях, є надзвичайно актуальним і для українського суспільства. Нагальною стає потреба виявлення представників інокультур у закладах дошкільної та початкової освіти України та переорієнтація навчально-виховного процесу задля задоволення їхніх освітніх потреб. Попри це, все актуальнішою є необхідність розширення педагогічного інструментарію українських фахівців щодо результативного формування міжетнічної толерантності дітей. Зокрема, добору

25 квітня 2019 р.

дидактичних та рухливих ігор полікультурного спрямування; літературних творів, що спрямовані на виховання цінностей толерантності та людинолюбства, поваги до відмінностей; проектування культурно-освітнього середовища дошкільного закладу, спрямованого на формування міжетнічної толерантності дітей.

Перспективи подальших наукових досліджень дотичних до окресленої теми, вбачаємо у наступному: вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх фахівців до реалізації завдань виховання міжетнічної толерантності у дошкільних навчальних закладах різних країн, а також аналізі наступності дошкільної та початкової ланок освіти з формування толерантності та полікультурного виховання дітей.

1. Борба М. Нема поганої поведінки: 38 моделей проблемної поведінки дитини та способи боротьби з ними / Мішель Борба; за з англійської. – М.: ІД «Вільям», 2005. – 320 с.

2. Культурна інтеграція іммігрантів у Європу / під редакцією Янна Алгана, Альберто Бісіна, Алана Меннінга, Тьєрі Вердієра. – Оксфорд: група книжок MPG, Bodmin та King's Lynn, 2012. – 344 р.

3. Девід Т. Від розвитку дитини до розробки досліджень ранньої освіти: сцена Великобританії / Трісія Девід // Дослідження ранньої дитинства: європейські перспективи / під ред. Трісія Девід. – Лондон: Видавництво Пола Чапмена, 1998. – С. 157-175.

4. Дерман-Спаркс Л. Дозвіл дітей створювати турботливі культури у світі / Френсіс Уорлль // Професійний ресурс для вчителів та батьків. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=548

Збірник наукових праць
Українською мовою.

Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії
// Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. – 156 с.

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР:

Я.В. Кічук,
доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Упорядник: Г.І. Градинар, Т.Р. Кожухар

Верстка та дизайн: Г.І. Градинар, Т.Р. Кожухар

Матеріали доповідей подані в авторській редакції. Відповідальність за зміст, достовірність інформації, точність викладених фактів несуть автори та наукові керівники.

Зважаючи на свободу наукової творчості, редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.

Матеріали конференції розміщені на офіційному сайті Ізмаїльського державного гуманітарного університету за адресою <http://idgu.edu.ua>.

Підписано до друку 05.06.2019. Формат 60x90/8.
ум. друк. арк. 7,4 Тираж 300 прим. Зам. № 486

***Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Ізмаїльського державного гуманітарного університету***

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Репіна, 12, каб. 208
Тел.: (04841) 4-82-42
E-mail: nauka_idgu@ukr.net