



ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ СЛУХОМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Оксана ФЕДОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, rfoksana@bigmir.net

Розглянуто проблему взаємодії педагогів і асистентів учителів у контексті забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах. Актуалізація й успішність педагогічної взаємодії обґрунтовується як один з найважливіших аспектів забезпечення педагогічного супроводу таких учнів в умовах інклюзивного навчання. Окреслено основні проблеми, які постають перед педагогами під час педагогічного супроводу школярів зі зниженим слухом.

Ключові слова: школярі зі зниженим слухом, інклюзивні умови навчання, педагогічний супровід.

Оксана ФЕДОРЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, г. Киев, Украина

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЛАБОСЛЫШАЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Рассматривается проблема взаимодействия педагогов и ассистентов учителей в контексте обеспечения педагогического сопровождения слабослышащих младших школьников в инклюзивных условиях. Актуализация и успешность педагогического взаимодействия обосновывается как один из важнейших аспектов обеспечения педагогического сопровождения таких учеников в условиях инклюзивного обучения. Обозначаются основные проблемы, стоящие перед педагогами в ходе педагогического сопровождения слабослышащих школьников.

Ключевые слова: слабослышащие школьники, инклюзивные условия обучения, педагогическое сопровождение.

Oksana FEDORENKO, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

FEATURES OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF HARD-OF-HEARING JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN INCLUSIVE EDUCATION SETTINGS

In the article the problem of interaction between teachers and teachers' assistants is considered, as the basis of realization of the pedagogical support of hard-of-hearing junior schoolchildren in inclusive education settings. The success of pedagogical interaction and knowledge about the special development of hard-of-hearing students is presented as a basis for providing pedagogical support of students in the inclusive education settings. Discovered the problems that arise in front of teachers in the pedagogical support of hard-of-hearing junior schoolchildren. They are the lack of awareness of teachers about hearing and speech development of such students, the lack of students interaction with hearing peers and teachers. This indicates that teachers and teachers' assistants need professional support of specialists from special education in the organization of the effective pedagogical support of hard-of-



hearing students. At the same time need to study the problems of definition and establishment of mechanisms for pedagogical interaction, including special and education teachers during pedagogical support of hard-of-hearing junior schoolchildren in inclusive education settings.

Keywords: hard-of-hearing, inclusive settings, pedagogical support

Останнім часом у масових загальноосвітніх навчальних закладах збільшилась кількість учнів з особливими освітніми потребами, у тому числі й зі зниженим слухом [1, 20 – 29; 8]. Педагоги таких закладів переконуються, що традиційні підходи до організації навчального процесу дітей зі зниженим слухом в інклюзивних умовах є недостатньо ефективними, а тому потребують переосмислення. Позаяк навчання учнів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах передбачає створення специфічних умов, забезпечення супроводу спеціальної підтримки чи допомоги [4, 23 – 27].

Теоретичний аспект проблеми організації та залучення дітей із порушеннями слуху в загальноосвітній простір представлений у наукових дослідженнях українських та зарубіжних учених (С. Антія, Е. Данілавічюте, Е. Ейнскоу, В. Засенко, А. Колупаєва, Л. Ленг, Е. Леонгард, С. Литовченко, Б. Мороз, М. Маршарк, Р. Пунч, А. Роман, М. Стінсон, О. Таранченко, Л. Шепіцина та ін.). Віддаючи належне існуючим дослідженням, зазначимо, що нині в Україні залишається недостатньо розробленою проблема організації та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах.

Аналіз останніх джерел та публікацій дає змогу визначити три основні підходи до визначення сутності поняття «супровід»: як методу, як процесу і як професійної діяльності фахівців у навчальному процесі, тобто педагогічну взаємодію (Р. Бітянова, Р. Овчарова, Л. Божович, Н. Крилова, О. Асмолов, А. Мудрик, В. Слободчиков та інші).

Розглядаючи супровід у контексті освіти осіб з особливими потребами, у тому числі зі зниженим слухом, визначаємо його як системну взаємодію фахівців, спрямовану на створення організаційно-педагогічних, психологічних й реабілітаційних умов для емоційного благополуччя, успішного навчання та розвитку особистості (С. Антія, С. Глазунова, В. Кобильченко, А. Колупаєва, Т. Калініна, Б. Невіл, Т. Скрипник, О. Чеботарьова та інші).

Саме на взаємодії суб'єктів педагогічного супроводу ґрунтується становлення та розвиток учнів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах.

Утім, аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що поняття «взаємодія» в педагогіці розглядається в контексті спілкування учнів і вчителів як суб'єктів навчального процесу, при чому роль лідера взаємодії традиційно відводиться педагогові [2; 3].

Однак, навіть поверхневий аналіз реалій педагогічної практики показує широту взаємодії суб'єктів у закладах, де навчаються учні з порушеннями слуху. Так, у закладах з інклюзивною формою навчання суб'єктами взаємодії є педагоги, асистенти вчителів, спеціальні педагоги, учні з порушеннями слуху, учні без типових порушень та батьки учнів. Відтак, молодші школярі зі зниженим слухом взаємодіють з іншими суб'єктами процесу навчання й залучаються в соціальні стосунки з тими, хто навчається і викладає поруч. Під час уроку в інклюзивних умовах навчання це має задаватись відповідною системою роботи педагога і асистента вчителя. Поза сферою уваги педагогів – через дружні стосунки, симпатію чи антипатію, близькість чи несумісність характерів, соціальний статус у навчальному колективі [5, 79 – 85].

Привернімо також увагу до фаховості педагогів інклюзивних закладів. Ідеться про усвідомлення ними суспільного значення проблеми залучення молодших школярів зі зниженим слухом до інклюзивної форми навчання; застосування цілеспрямованої і впорядкованої сукупності дій, прийомів, методів, що забезпечують мотиваційну й активну залученість таких учнів до процесу навчання разом з чуучими однолітками.



Отже, очевидним є інтерес до проблеми забезпечення педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах.

Мета статті – виявити особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання.

Методика дослідження

Для виявлення особливостей педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання застосовувалось анкетування педагогів й асистентів учителів, що працюють із молодшими школярами зі зниженим слухом в інклюзивних умовах; спостереження за особливостями співдіяльності педагогів і асистентів учителів під час процесу навчання.

Дослідженням було охоплено 28 педагогів молодшої школи, які працюють із молодшими школярами зі зниженим слухом у закладах з інклюзивною формою навчання (16 – класні керівники молодших класів; 12 – асистенти вчителів).

Результати дослідження

Результати анкетування педагогів показують, що 75 % із них вважають, що у закладах з інклюзивною формою навчання немає фахівця, який за потреби допомагає організувати процес навчання учнів зі зниженим слухом; не проводиться корекційно-розвиткова робота з такими школярами після уроків.

Це свідчить, що під час організації навчальної діяльності в інклюзивних умовах використовуються загальні дидактичні методи, прийоми й форми навчання. Проте не враховуються особливості розвитку учнів зі зниженим слухом, що зумовлюють інші підходи до опанування знань, взаємодії з однолітками, пізнавальної активності під час навчання. Водночас результати аналізу показують, що в інклюзивних заклад для навчання молодших школярів зі зниженим слухом не застосовують спеціальні програми, підручники, оцінювання досягнень тощо. Вочевидь, показником навченості учнів зі зниженим слухом педагоги традиційно вважають критеріально-орієнтоване оцінювання; не послуговуються учнівським портфоліо, що передбачає результати спостережень, зразки дитячих робіт, інформацію з інших джерел (батьків, сурдопедагогів тощо). Це вказує на те, що педагоги рідко оцінюють цілісний розвиток таких школярів аби забезпечити можливості для активної участі у навчанні та житті класу.

За результатами опитування 82,14 % педагогів не обізнані з особливими освітніми потребами молодших школярів зі зниженим слухом. Це засвідчує їхню неготовність до застосування цілеспрямованої й впорядкованої сукупності дій, прийомів, методів, що забезпечують мотиваційну й активну залученість молодших учнів зі зниженим слухом до процесу навчання разом з чуучими однолітками.

Більшість опитаних впевнені, що для школярів зі зниженим слухом мають бути створені спеціальні умови в навчальному просторі. Так, зокрема 71,43% із них вважають, що школярам зі зниженим слухом має надаватися постійна підтримка асистента вчителя; такі учні мають бути відокремлені від інших «окремою партою» (якщо такий учень один); мають триматися «окремою групою з асистентом» (якщо кілька у класі); вони мають отримувати індивідуальні завдання та інше. Зауважимо, що, за такої організації навчальної діяльності в інклюзивних умовах молодші школярі зі зниженим слухом ставатимуть пасивними об'єктами, а не активними суб'єктами навчання, такий підхід швидше сприятиме усамітненості, ізолюваності таких учнів, аніж їхній соціалізації, що є провідною ідеєю інклюзивної форми навчання.

Вочевидь це є результатом необізнаності педагогів щодо особливостей реалізації процесу навчання школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах; неготовності педагогів і асистентів учителів здійснювати викладацьку діяльність разом в одному навчальному просторі класу тощо.

Так, здебільшого адаптації й/чи модифікації, які застосовуються педагогами й асистентами вчителів зводяться до візуалізації – 67,86 % використовують під час уроку опор-



ні матеріали (малюнки, таблиці), презентації, відеоролики тощо як спосіб подання навчального змісту.

Не застосовують елементи корекційно-розвиткової роботи під час уроків 82,14 % педагогів. Це вказує на те, що в умовах інклюзивного навчання неефективно використовуються залишки слуху молодших школярів зі зниженим слухом. З огляду на це, не здійснюється розвиток слухового сприймання, не закріплюються навички правильної вимови таких учнів шляхом спеціальних прийомів під час уроків. Водночас, розвиток слухового сприймання мовлення та формування вимови має бути невід'ємною складовою навчально-реабілітаційного процесу в першу та другу половину дня для молодших школярів зі зниженим слухом. Особливого значення тут набувають спеціальні корекційно-розвиткові заняття, бо сформовані під час таких занять слухові й вимовні вміння та навички мають закріплюватися під час навчання.

Не залучають школярів зі зниженим слухом до взаємодії з однолітками під час навчання 64,29 % педагогів. Відповідно, це може призводити до встановлення дистанції між учнями зі зниженим слухом й чуючими, небажання комунікувати, неохочій взаємодії, незацікавленості в спільній діяльності тощо. Як наслідок – молодші школярі зі зниженим слухом матимуть труднощі у встановленні соціальних контактів з однолітками, невпевненість, знижену пізнавальну активність, що не сприятиме їхній соціонавчальній інтегрованості.

Також виявлено, що 67,86% опитаних не знають, як допомогти учням зі зниженим слухом освоїтися в навчальному колективі, потоваришувати з однокласниками, налагодити успішну взаємодію в навчально-виховному процесі. Це вказує на неготовність педагогів і асистентів учителів здійснювати професійну педагогічну діяльність, спрямовану на формування соціонавчальної інтегрованості таких учнів в умовах інклюзивного навчання. Як наслідок, молодші школярі зі зниженим слухом матимуть труднощі у встановленні соціальних контактів з чуючими однолітками, невпевненість, знижену пізнавальну активність, незацікавленість у спільній діяльності тощо.

За результатами анкетування щодо планування педагогічної діяльності з молодшими школярами зі зниженим слухом в інклюзивних умовах встановлено, що педагоги й асистенти вчителів рідко проводять спільні зустрічі для обговорення співдіяльності під час викладання чи супроводу школярів зі зниженим слухом (78, 57 %). Водночас респонденти зазначали, що на спільних зустрічах вони не окреслюють персональні ролі та відповідальність щодо супроводу та викладання.

Здебільшого, вся відповідальність за навчання молодших школярів зі зниженим слухом покладається на асистентів учителів (71,43 %), тоді як педагоги зосереджується на навчальній успішності молодших школярів без порушень слуху. Це засвідчує, що в класах з інклюзивною формою навчання наявний формальний поділ на «моїх» і «твоїх учнів». Це підтверджують результати педагогічного спостереження за особливостями взаємодії педагогів і асистентів учителів у процесі навчання.

Виявлено, що ініціатором взаємодії між педагогом і асистентом учителя під час уроку є асистент (69,23 %). Метою інтеракції асистентів вчителів здебільшого є уточнення щодо власної діяльності учня зі зниженим слухом, оцінка роботи педагога («...мені з ним це читати?», «...може їй якусь легшу задачу дати?», «... може, краще дошку закрити?», «... нехай вони виходять до дошки», «...ці таблиці зайві. Краще їм це письмово виконувати», «...вже півуроку пройшло, а тільки три речення розібрали...» та інше).

Водночас педагоги взаємодіють з асистентами вчителя здебільшого з метою вказівки на певну діяльність чи нагадування асистентові (роздати зошити; повісити таблицю; провести фізичну хвилинку; написати на дошці тощо). Виявлене свідчить, що взаємодія педагогів під час навчання здійснюється ситуативно, недієво, виявляється у відволіканні на організацію, уточнення власної діяльності чи школярів зі зниженим слухом під час навчання. Це може бути результатом неефективного сумісного планування навчального процесу в інклюзивних умовах, коли не визначено роль кожного з педагогів під час навчання,



характер діяльності та контингент педагогічного впливу. Це негативно впливає на формування взаємин педагогів, на неефективність викладання в інклюзивних умовах, а відтак негативно позначається на взаємодії учнів із педагогами і однолітками.

За характером реагування на вплив ініціатора встановлено, що педагоги здебільшого ігнорують ініціативи асистентів учителів. Це свідчить, про нестійкий мікроклімат між педагогами й асистентами вчителів у класі. Також виявлено, що асистенти здебільшого незадоволені ініціативою взаємодії педагогів або перебільшують власні дії у відповідь.

Це свідчить, що будь-яке втручання асистента вчителя у процес навчання проявляється у незгоді педагога, небажанні прийняти асистента як співвикладача, а відтак неприйнятті норм, цінностей, мети інклюзивної форми навчання. Також, педагоги відстоюють такі позиції, бо наявність ще одного учителя в класі суперечить їхнім поглядам щодо процесу навчання. Це може бути наслідком непорозумінь між ними ще на етапі планування уроку; свідчить про неготовність співпрацювати разом в одному навчальному просторі – класі.

Своєрідна дистанція педагога через ігнорування асистента під час уроку може бути наслідком традиційної звички у самотійності щодо планування й ведення уроку, інтерпретування й оцінювання результатів. Тоді як на асистента покладається функція відповідальності за окремого учня (учнів). Це проявляється в орієнтації педагогів на процес своєї праці (хто головний у класі, хто проводить урок тощо) а не на результат – соціо-навчальну інтегрованість учнів.

Відсутність скоординованості дій педагогів і асистентів учителів не забезпечує єдність, цілісність педагогічного впливу на кожного учня окремо й на колектив загалом. Зрештою, це не сприяє навчальній інтегрованості учнів зі зниженим слухом, бо саме від професійної взаємодії педагога з асистентом учителя значною мірою залежить ефективність педагогічного супроводу в інклюзивних умовах.

Отже, потребує узгодження діяльність педагогів і асистентів учителів під час уроків. Імовірно, саме завдяки координуванню їхньої співдіяльності має забезпечуватися динамізм системи навчання в інклюзивних умовах – викладання й учіння, створюється гармонія взаємозв'язків у системі «учень зі зниженим слухом – учень без порушення слуху – педагог – асистент учителя», здійснюється маневрування ресурсами з огляду на зміну педагогічних завдань.

Важливо те, що 85,71 % педагогів свідомі того, що мають підвищити свій фах стосовно реалізації інклюзивної форми навчання. Це свідчить, що вони потребують інформаційної, методично організаційної підтримки фахівців щодо ефективного впровадження інновацій в освіті, зокрема й до спільного навчання учнів зі зниженим слухом разом із чуючими однолітками. Вочевидь, вони готові співпрацювати зі спеціалістами ресурсного центру, фахівцями спеціальних шкіл, науковими установами, іншими закладами, які опікуються питаннями освіти дітей з особливими потребами, у тому числі зі зниженим слухом.

Водночас 78,75 % педагогів зазначають, що адміністративно керівна гілка закладу підтримує розвиток інклюзії; є програма впровадження інклюзивного навчання. Це свідчить, що наразі в закладах наявне позитивне підґрунтя для розвитку інклюзивної практики.

Висновки і перспективи подальших досліджень

Отже, професійна взаємодія педагогів і рівень фаховості є ключовими умовами успішності педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом. В організаційному плані в умовах школи це потребує спільного планування процесу навчання молодших школярів, у тому числі й зі зниженим слухом, координації та реалізації елементів системи педагогічного супроводу під час уроків; залучення до планування та реалізації педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом фахівців зі спеціальної освіти.

Виявлені особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в інклюзивних умовах засвідчують, що педагоги і асистенти вчителів потребують фахової підтримки щодо організації ефективного педагогічного супроводу молодших школярів



зі зниженим слухом для формування соціонавчальної інтегрованості таких учнів. Сприяти цьому окресленою семінари, курси, тренінги особистісного зростання для педагогів й асистентів учителів, що навчають в інклюзивних умовах. Участь у таких заходах дасть змогу озайомитися з особливими потребами учнів зі зниженим слухом, із методами педагогічного розвантаження, заохочення, мотивації, залучення таких школярів до взаємодії з чуючими однолітками, у тому числі під час уроків.

Водночас потребують дослідження проблеми визначення та налагодження механізмів педагогічної взаємодії, у тому числі спеціальних й загальноосвітніх педагогів під час педагогічного супроводу учнів зі зниженим слухом у закладах з інклюзивною формою навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я / В. В. Засенко, А. А. Колупаєва // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – № 3 (71). – С. 20 – 29.
2. Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір / М. М. Заброцький // *Актуальні проблеми психології*. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. – Т. 7, вип. 9. – С. 77 – 84.
3. Коротаєва Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии / Е. В. Коротаева. – М. : Academia, 2007, 256 с.
4. Таранченко О. Сучасні підходи задоволення навчальних потреб учнів із порушеннями психофізичного розвитку в спеціальних та інклюзивних закладах освіти // *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. – № 1. – 2013. – С. 23 – 27.
5. Федоренко О. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О. Федоренко // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – № 1(73). – 2015. – С. 79 – 85.
6. Alla Kolupayeva, Oksana Taranchenko, Elyana Danilavichute (2014), *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.
7. Loreman, T., Deppeler, J.M., & Harvey, D.H.P. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd Ed.)*. Sydney: Allen & Unwin.
8. Stinson M.S., Antia S.D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*, Vol. 4 Issue 3.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zasenka V., Kolupaieva A. (2014). Children with special needs: priorities for the national policy in education, social protection and healthcare in Ukraine . *Exceptional child: teaching and upbringing*, 2014, 3 (71), pp. 20 – 29.
2. Zabrotskyi M. M. (2006). Pedahohichna vzaiemodiia: ekolohichniy vymir. Aktualni problemy psykhologhii. Ekolohichna psykhologhiia : zb. nauk. prats Instytutu psykhologhii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv, 2006. Vol. 9, pp. 77–84.
3. Korotaeva E. V. (2007) Pedahohicheskyye vzaymodeistviya y tekhnolohy. Moskva: Academia. (In Russian).
4. Taranchenko Oksana (2013). Current approaches to ensure the learning needs of students with impaired mental and physical Development in special and inclusive education institutions. *Exceptional Child:Teaching and Upbringing*, Vol. 1(65), pp. 23-27. (In Ukrainian).
5. Fedorenko O. F.(2015). Specifics of social integratedness of hard-of-hearing junior schoolchildren in inclusive education settings. *Exceptional Child: Teaching and Upbringing*, Vol. 1(73), pp. 79 – 85. (In Ukrainian).
6. Alla Kolupayeva, Oksana Taranchenko, Elyana Danilavichute (2014). *Special Education Today in Ukraine*, in Anthony F. Rotatori, Jeffrey P. Bakken, Sandra Burkhardt, Festus E. Obiakor, Umesh Sharma (ed.) *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe (Advances in Special Education, Volume 28)* Emerald Group Publishing Limited, pp. 311 – 351.
7. Loreman T., Deppeler J. M., Harvey D.H.P. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom (2nd Ed.)*. Sydney: Allen & Unwin.
8. Stinson M.S., Antia S. D. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies & Deaf Education*. Vol. 4 Issue 3.