

положень, що визначають сутність організації спеціального навчання сліпих школярів. Системний характер принципів забезпечує інтеграцію педагогічних засобів впливу на учнів з метою розвитку і вдосконалення їх навчально-пізнавальної діяльності.

Слід також підкреслити, що розглянуті принципи, базуючись на закономірностях компенсаторного розвитку сліпих дітей, мають власний педагогічний зміст, який полягає у визначенні шляхів і способів здійснення корекційної спрямованості навчання в молодших класах школи сліпих на основі посилення педагогічного керівництва розвитком навчально-пізнавальної діяльності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Земцова М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения / М.И. Земцова // - М.: Просвещение, 1973. - 158 с.
2. Литвак А.Г. Пути развития отечественной тифлопсихологии: /А.Г. Литвак // Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. - Л., 1974. - 42 с.
3. Моргулис И.С. Трудовая реабилитация инвалидов по зрению /В.М. Акимушкин, И.С. Моргулис // – К.: Радянська школа, 1983. – 141 с.
4. Моргулис І. С. Дидактичні основи сенсорного виховання дітей з вадами зору. / І.С. Моргуліс // Методичні розробки питань навчання, виховання та корекційної роботи в спеціальних школах. Частина 2. - К.: Рад. школа, 1972. -с. 165- 169.
5. Моргуліс І. С. Розвиток конструктивно-технічних умінь у учнів молодших класів школи сліпих. /І.С. Моргуліс // Питання дефектології. Вип. 2. - К.: Рад. школа, 1976.- с. 211-216.
6. Моргулис И. С. Методические рекомендации по организации коррекционно-воспитательного процесса в дошкольных учреждениях для детей с патологией зрения / І.С. Моргуліс, Т.П. Свиридчук, С.А. Покутнева // - К., 1977. - 69 с.
7. Моргулис И. С. Развитие познавательной деятельности учащихся с глубокими нарушениями зрения в процессе обучения / И.С. Моргулис // М.: Дефектология, - 1979. - №3. - с. 55 – 58.
8. Моргулис И. С. Теоретические основы коррекционно- воспитательного процесса в младших классах школы слепых /И.С. Моргулис //Автореф. дис... доктора педагогических наук: 13.00.03/- М., 1984.-31 с.
9. Справочник по тифлологии //под общей редакцией Акимушкина В.М., Моргулиса И.С. - Киев, 1988. - 97 с.
10. Моргулис И. С. Организация коррекционно-воспитательного процесса в школе слепых / И.С. Моргулис //– Киев, 1991. - 73 с.
11. Солнцева Л.И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста. / Л.И. Солнцева // - М.: Педагогика, 1980. - 189 с.

УДК 3786-056.3 «19»

ОСВІТНЯ ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ В РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ (КІНЕЦЬ ХХ СТ.)

Бондар В.І.

доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України
Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті здійснено ретроспективний аналіз модернізації національних систем спеціальної освіти дітей у розвинених країнах світу, проведення якої зумовлено зміною ставлення суспільства до прав дітей з вадами розвитку.

В статті представлено ретроспективний аналіз модернізації національних систем спеціального образования детей в развитых странах мира, осуществление которой детерминировано изменением отношения общества к правам детей с недостатками развития.

The article presents a retrospective analysis of the modernization of national systems of special education children in the developed world, the implementation of which is determined by changes in society's attitude to the rights of children with developmental disabilities.

Ключові слова: Інтегрована, інклюзивна освіта, спеціальний клас, загальний клас, діти з труднощами в навчанні, освітній маршрут.

Ключевые слова: Интегрированное инклюзивное образование, специальный класс, общий класс, дети с трудностями в обучении, образовательный маршрут.

Keywords: Integrated, inclusive education, special class, general class, children with learning difficulties, educational trails.

Ставлення суспільства до осіб з порушеннями психофізичного розвитку відображено у цілях і завданнях, які ставляться перед закладами, що обслуговують таких дітей і підлітків. Як засвідчує зроблений нами аналіз розвитку освіти зазначеної категорії учнів у найбільш розвинених країнах світу, ці цілі та завдання змінювалися в залежності від політики держави і суспільства, економічного та соціокультурного розвитку окремо взятої країни. Особливо інтенсивно вони

відбувалися в англomовних країнах (США, Канада, Англія, Австралія) та розвинених країнах Європи (Німеччина, Данія, Швеція, Норвегія, Нідерланди, Франція, Фінляндія, Австрія) у другій половині ХХ ст. Саме у цей період зароджується Концепція освітньої інтеграції, впровадження якої на думку її авторів (І.С.Кон, С.Дж.Рут, А.Д.Уорд, Дж.Лупарт, Р.П.Вольф) забезпечує реалізацію права осіб з психофізичними порушеннями на здобуття такого рівня освіти, який відповідає пізнавальним можливостям кожної дитини, включаючи дітей з помірною і глибокою розумовою відсталістю.

На хвилі економічного розвитку цих країн та ліберально-демократичних реформ, проведених у 60-70-х роках ХХ століття, формується нове розуміння світу як співтовариства, позбавленого унітарності, соціального маркування людей за національними, етнічними, політичними, релігійними, інтелектуальними та іншими ознаками. Вперше в історії цивілізації визнається рівність дітей інвалідів та дітей з психофізичними порушеннями з іншими членами суспільства, їх право на самовизначення і самореалізацію власних можливостей і потреб. Це знайшло своє відображення у Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960), Міжнародній конвенції про ліквідацію всіх форм расової дискримінації (1965), Деклараціях ООН про права розумово відсталих осіб (1971), про права інвалідів (2006).

Основними принципами цих міжнародних актів стають: повага до властивої людині гідності, її особистої самостійності, включаючи свободу робити свій власний вибір, і незалежності, не дискримінація, повне і ефективне залучення в суспільство; повага до особливостей осіб з індивідуальністю та їх прийняття як компонента людського різноманіття та частини людства; рівність можливостей; доступність; рівність чоловіків і жінок; повага до здібностей дітей з інвалідністю, які розвиваються, та повага до права дітей з інвалідністю, включаючи й осіб зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, доступність до якісної та безоплатної початкової і середньої освіти за місцем проживання. Держави, які ратифікували зазначені міжнародні акти (Україна у тому числі), взяли на себе відповідальність за створення умов, які б забезпечували дітям-інвалідам та дітям з психофізичними порушеннями реалізацію тих громадських і політичних прав, що передбачені й іншим людям, що вони повинні користуватися рівноправним ставленням і послугами, які дозволяють їм максимально проявити свої можливості, здібності, потреби та прискорили б процес їх інтеграції в суспільство.

Отже, модернізація системи та змісту спеціальної освіти в англomовних та європейських країнах відбувається у контексті нового розуміння громадських прав і свобод людини, усвідомлення людством необхідності навчання і професійної підготовки всіх дітей, незалежно від стану психофізичного розвитку, що одержало підтвердження і закріплення у конституціях і законодавчих актах про спеціальну освіту. Характерною особливістю освітніх реформ, проведених на цьому етапі, є підтримка урядами цих країн ініціатив громадських недержавних організацій, зацікавлених груп населення, релігійних організацій та їх участі у спільному з державою фінансуванні освітніх потреб таких дітей. Кардинальні зміни у ставленні суспільства до дітей із фізичними і розумовими порушеннями зумовлені також становленням більш гуманного і демократичного погляду на громадянські права таких осіб, а також введенням їх загального обов'язкового безоплатного навчання.

Так, у США, починаючи з кінця 50-х років ХХ століття, активно упроваджуються заходи щодо боротьби за обов'язкове навчання усіх дітей, незалежно від раси, етнічної належності, статі або наявності порушень у фізичному чи розумовому розвитку. Відповідно до федерального Закону «Акт про освіту осіб з порушеннями» спеціальному навчанню підлягають діти, якщо вони мають одне із наступних порушень: розумова відсталість, порушення слуху, включаючи глухоту; порушення зору, включаючи сліпоту; порушення мовлення, включаючи порушення звуковимови; серйозні порушення емоцій; ортопедичні недоліки; аутизм; травматичне порушення мозку; специфічні труднощі у навчанні; інші захворювання, зокрема такі як туберкульоз, патологія серцевої діяльності, епілепсія, діабет.

Важливим для подальшої модернізації спеціальної освіти в США став Акт 1973 року, яким забороняється дискримінація осіб з порушеннями розвитку і захищаються їх права на освіту, працю і проживання. У 1975 році був прийнятий Акт про освіту всіх дітей з порушеннями, яким гарантується право кожної дитини на освіту в умовах, які найменше обмежують оточення та надання школою освітніх послуг для того, щоб такі діти могли спільно навчатися у класах з іншими дітьми.

Громадським Законом 99-457 (1986 р.) вводяться поправки щодо надання освітніх послуг дітям з порушеннями розвитку дошкільного віку від 3 до 5 років та надання соціальної підтримки їхнім батькам. Громадським Законом 110-476 (1990 р.) особлива увага звертається на необхідності модернізації змісту шкільної освіти таких дітей у контексті осмислення таких дилем як піднесення якості освітніх послуг, надання рівного доступу до них, виховання готовності до переходу підлітків з порушеннями із шкільного до дорослого життя. У цьому ж році набуває чинності Акт про американців з порушеннями у розвитку, яким забороняється дискримінація таких осіб при прийомі на роботу, у транспорті, у громадських місцях та телебаченні.

Таким чином, характерною особливістю навчання дітей з фізичними і розумовими порушеннями у США кінця ХХ століття було те, що учнів зі значними порушеннями направляли на навчання у спеціальні класи місцевої загальноосвітньої школи, де їх навчали за спеціальними програмами. З точки зору американських дефектологів кінцева мета навчання і виховання дітей з порушеннями психофізичного розвитку – підготувати їх до боротьби за існування засобами соціальної реабілітації, спрямованими на прищеплення корисних соціальних навичок і життєвого досвіду. Що стосується загальноосвітньої підготовки і розвитку процесів пізнання, то цій роботі не відводиться належної уваги в усій системі роботи з такими дітьми. Більшість учнів з незначними порушеннями у розвитку (переважно діти з труднощами у навчанні) направлялися у звичайні класи за умови надання їм додаткових соціальних і педагогічних послуг.

Перехід до різних форм освітньої інтеграції, визнання всіх без винятку дітей такими, що можуть розвиватися в природних умовах, гарантування прав на освіту кожній дитині за місцем проживання спричинило різке скорочення мережі спеціальних навчальних закладів. Це у свою чергу викликало широкі дискусії навколо проблемних питань, які несе в собі

освітня інтеграція: Які категорії дітей можуть бути включені у загальних потік, в інтегровані класи та у якій кількості, щоб задовольнити інтереси інших дітей? Як будувати навчальний процес з учнями різних етнічних груп з тим, щоб виховати повагу до різних етнічних культур, не забуваючи про культуру більшості учнів? Як забезпечити надання у процесі спільного навчання необхідних освітніх і соціальних послуг? Тощо.

Практика навчання всіх дітей без обмежень в умовах освітньої інтеграції ускладнювалась також через збільшення кількості дітей з труднощами та дітей, які перебувають у групі ризику за критеріями академічної неуспішності в школі, дітей з комплексом соматичних, інтелектуальних і соціальних порушень, які також потребують спеціальних умов навчальної діяльності, а відповідно більш кваліфікованої професійної допомоги з окремих навчальних предметів. А це потребує не тільки спеціальної підготовки вчителів до такої професійної діяльності, а й збільшення обсягів фінансування потреб таких дітей. Втім досвід США підтверджує, що в умовах навіть не значних економічних проблем доводиться скорочувати обсяги фінансування соціальних педагогічних потреб дітей з порушеннями у розвитку, оскільки уряд змушений реагувати на вимоги платників податку щодо фінансового консерватизму.

Більшість дослідників історії зарубіжної спеціальної освіти переломним для Великобританії вважають повосний період, коли завдяки прийнятому урядом «Акта про освіту» помітно активізувалася діяльність Міністерства освіти в галузі спеціального навчання та у проведенні додаткових заходів щодо розвитку суспільної допомоги особам з психофізичними порушеннями. У цей період приймається постанова «Про дефективних учнів і про управління спеціальними школами», якою упорядковується вся система спеціальної освіти та здійснюється диференціація навчальних закладів відповідно до стану дефекту і можливостей учнів. Згідно указанного документу виділяється 10 категорій дітей, які потребують особливих умов навчання: сліпі, слабозорі, глухі, слабочуючі, нервові, епілептики, фізично ослаблені, з порушеннями мовлення, педагогічно занедбані та недорозвинені. Таким чином спеціальному навчанню в Англії належать всі діти, які відстають у розвитку в масовій школі, незалежно від причин цього відставання.

У 70-х роках ХХ століття в Англії створюються сприятливі умови для реалізації концепції соціальної реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку, яка стала складовою філософії відкритого громадянського суспільства і відображає його ставлення до прав і можливостей таких дітей. Зокрема, ратифікація Конвенцій про права розумово відсталих дітей та про права інвалідів сприяла внесенню певних змін в національну систему спеціальної освіти Англії.

У 1970 році приймається Акт про освіту, яким дозволяється включення в систему спеціального навчання дітей з важкими порушеннями інтелекту. Складовими цієї системи стали: школи-інтернати, денні спеціальні школи, спеціальні класи при масових школах. У 1973 році Міністерство освіти Англії створює спеціальний комітет, основним завданням якого є перевірка рівня забезпечення освітою дітей і підлітків з фізичними і розумовими порушеннями та розробка перспектив і можливостей подальшого розвитку системи їх освіти.

У 1978 році опубліковано доповідь Уорнока, в якій наводяться аргументи про спрощення раніше прийнятих офіційних позначень порушень у розвитку та заміна їх поняттям «труднощі у навчанні», що значно розширило коло учнів, які потребують особливої педагогічної допомоги і соціальної реабілітації. Актом про освіту 1981 року робляться перші спроби інтеграції таких дітей у масову школу. З тим, щоб стимулювати цей процес, Актом про освіту 1988 року обмежуються обсяги підтримки учнів спеціальних шкіл за рахунок державних програм.

Згідно статистичним даним Міністерства освіти Англії, на початку 90-х рр. ХХ століття різними формами навчання було охоплено 211400 учнів з труднощами у навчанні. Із них 113200 (53%) були інтегровані у масові школи, 92300 (44%) – навчалися у спеціальних школах, а 5000 учнів одержували доступну їм освіту в незалежних приватних навчальних закладах. У кінці ХХ століття 92% учнів навчалися у державних загальноосвітніх школах, 7% – у незалежних (приватних) учбових закладах, 1% – у спеціальних школах чи спеціальних класах при масових школах. В усіх навчальних закладах вводиться посада координатора, функціональні обов'язки якого зводилися до обстеження дітей, визначення обсягу і спрямованості освітньої і соціальної підтримки. На цьому етапі створюються ресурсні центри, служби консультації батьків, формуються інститути соціальних працівників, шкільних психологів, активізується діяльність громадських та батьківських організацій, які беруть участь у розв'язанні питання щодо доцільності переходу дитини із спеціальної школи до загальноосвітньої.

Таким чином, визнання прав дитини з порушеннями психофізичного розвитку на рівний доступ до якісної освіти, її інтересів, потреб, організація її особистісного становлення стає складовою філософії відкритого громадянського суспільства. Інтеграція таких осіб у суспільство здорових ровесників і дорослих розглядається англійською громадськістю як стратегічний напрям політики держави у сфері освіти.

У другій половині ХХ століття система спеціальної освіти ФРН розвивається і диференціюється за рахунок відкриття нових типів спеціальних шкіл для слабочуючих, слабозорих дітей, дітей із труднощами у навчанні, емоційними розладами. Система спеціальної освіти розвивається й по вертикалі. Одночасно з розвитком спеціальних шкіл відкриваються спеціальні загальноосвітні заклади, центри реабілітації та післяшкільні учбові заклади, на базі яких учні одержують професійну підготовку.

У спеціальні школи направляються всі діти, успішність яких у масовій школі не відповідає загально прийнятим критеріям: сліпі, глухі, слабозорі, слабочуючі, з порушеннями опорно-рухової сфери, розумово відсталі, з порушеннями поведінки, з порушеннями мовлення та з труднощами у навчанні. Найбільший відсоток серед учнів, які потребують спеціальної освіти, складала діти із труднощами у навчанні (2,5%), з порушеннями мовлення (2%), з порушеннями поведінки (1%).

На початку 70-х років ХХ століття у ФРН відбуваються істотні зміни в системі спеціальної освіти. Визначальними у цьому контексті стали постанова «Про регулювання системи спеціальної шкільної освіти» (1972 р.) та «Постанова спеціальної комісії при Національній раді з питань освіти» (1973 р.). Ними визначено низку заходів щодо загальної відповідальності держави і суспільства за долю дітей з порушеннями у розвитку і розумово відсталих та обов'язковості

дотримання їх прав на одержання освіти. У кінці 80-х рр. широко практикується індивідуалізація навчання таких дітей з урахування специфіки порушень їх розвитку.

Нове розуміння перспектив модернізації спеціальної освіти пов'язане з «Другою доповіддю федерального уряду про стан розвитку та реабілітації осіб з психофізичними вадами» (1989), якою проголошується ідея соціальної і освітньої інтеграції цих осіб. У цьому контексті наголошувалось, що навчання не повинне обмежуватися тільки освітніми послугами, а й має розв'язувати не менш важливе завдання соціалізації та інтеграції, надання практичної допомоги і підтримки у дошкільному вихованні, шкільному навчанні, професійній підготовці. Починаючи з цього часу освітня інтеграція осіб з психофізичними порушеннями стає провідною тенденцією організації спеціального навчання не тільки у ФРН, а й у найбільш розвинених країнах Західної Європи. Звичайно, у кожній із цих країн навчання дітей з психофізичними порушеннями має свою специфіку і реалізується з урахуванням набутого раніше досвіду.

Так у Швеції, починаючи з 90-х рр. XX ст., відбувається різке скорочення контингенту учнів спеціальних шкіл, та здійснюється переведення їх до масової школи. У першу чергу ця тенденція стосується дітей із сенсорними порушеннями та затримкою психічного розвитку, число яких у масових школах складало 5300 осіб, що у 7 разів більше, ніж у спеціальних школах. Спеціальні школи збереглися тільки для дітей з порушеннями слуху. Що стосується дітей інших нозологій, спеціальні школи збереглися для розумово відсталих (на 5516 учнів), для глибоко розумово відсталих (на 3102 учні), для дітей з труднощами у навчанні (на 3754 учні), для дітей з комплексними порушеннями (на 716 учнів). Практикується також перебування окремих категорій дітей (з церебральним паралічем, аутизмом, епілепсією, іншими порушеннями центральної нервової системи) у центрах, в яких їм надаються індивідуальні реабілітаційні послуги, в залежності від необхідного обсягу.

У Данії на кінець XX ст. у спеціальних школах-інтернатах навчаються тільки діти з грубими емоційними порушеннями. У денних спеціальних школах освітні послуги одержують глибоко розумово відсталі діти, а решта дітей з порушеннями психофізичного розвитку одержували освіту у спеціальних класах при масових школах та у звичайних класах з додатковою підтримкою. Навчальний процес таких дітей здійснюється за загальною державною програмою, обов'язковою для всіх дітей шкільного віку.

Особливістю датської системи освіти є те, що в ній впроваджено принцип прогресивної інтеграції, що забезпечує варіативність навчання дітей з порушеннями у розвитку: від повної інтеграції у звичайний клас масової школи до навчання дитини у спеціальному класі, або при потребі переведення її на індивідуальну програму. Вибір форми інтегрованого навчання залежить від пізнавальних можливостей дитини, наявності кваліфікованих кадрів і відповідності умов навчального закладу потребам і можливостям дитини.

Починаючи з 80-х рр. XX ст. у Франції розпочалося активне реформування традиційної системи спеціальної освіти. Нормативним Актом 1983 року визначено умови і можливі форми інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку: інтеграція однієї дитини у звичайний клас з обов'язковою підтримкою спеціально підготовленого учителя; інтеграція групи дітей у звичайний клас з обов'язковою підтримкою групи спеціально підготовлених учителів; неповна інтеграція одного або малої групи учнів у звичайний клас час від часу.

На початку 90-х років XX ст. робляться спроби організації при загальноосвітньому навчальному закладі «класів шкільної інтеграції» з метою сприяння включенню проблемних дітей у загальний потік. Навчання інтегрованих у загальноосвітню школу дітей здійснюється за програмою звичайної школи, адаптованою до індивідуальних потреб і можливостей конкретної категорії учнів. Окрім цього їм надається широкий спектр додаткової медичної і спеціалізованої психолого-педагогічної підтримки.

Характерною особливістю навчання дітей з порушеннями у розвитку є те, що уряд Франції не прискорює обов'язкове включення всіх дітей у звичайний потік. І в кінці XX ст. збережено певну кількість спеціальних шкіл, оскільки існує думка, що не всі інтегровані у масову школу діти можуть в ній розвиватися. Водночас вживаються певні заходи, спрямовані на подолання будь-яких перешкод між спеціальною і масовою освітою.

Загальна освіта у Фінляндії є обов'язковою для всіх без винятку дітей віком від 6 до 16 років. Дітям з глибокими або комплексними порушеннями у розвитку надається право вступати до школи на рік раніше від своїх ровесників. З кінця 80-х рр. XX ст. інтеграція дітей з порушеннями у розвитку стає провідною тенденцією спеціальної освіти Фінляндії. Існуючою нормативно-правовою базою батькам та їх дітям надається право вибору доступного для них освітнього маршруту: спеціальна школа-інтернат, спеціальна денна школа, школа при інших інститутах, школа при лікарні, спеціальний клас при масовій школі, звичайний клас при масовій школі з додатковими послугами. У спеціальні школи-інтернати переважно направляються діти з фізичними порушеннями та порушеннями слуху і зору, у школи при лікарнях освіту одержують хронічно хворі діти. Інтеграція дітей у загальноосвітні школи перш за все поширюється на дітей з труднощами у навчанні і проблемами у поведінці.

Проведений нами аналіз досліджуваної проблеми засвідчує, що у розвитку спеціальної освіти в розвинених країнах Європи на рубежі XXI ст. важливу роль відіграла освітня інтеграція, реалізація якої здійснювалася у різних формах спільного навчання і виховання дітей з психофізичними порушеннями і їх здорових ровесників. Дітям та їх батькам надавалась можливість вибору оптимального освітнього маршруту від повної інтеграції (спеціальні і звичайні класи при масових школах) до основного перебування у спеціальній школі з можливістю проживання. Вибір форми і змісту навчання здійснювався в залежності від індивідуальних потреб кожної дитини, матеріальної бази школи, наявності педагогічних кадрів, необхідних ресурсів і засобів навчання. Впровадження різних форм освітньої інтеграції, дотримання прав на людську гідність, на якісну освіту, на вибір оптимального освітнього маршруту законодавчо, фінансово та організаційно закріплено парламентами розвинених країн світу, чітко визначено ступінь відповідальності суспільства і держави на національному, регіональному і місцевому рівнях.

В окремих випадках навчання дітей з помірними і важкими порушеннями у розвитку, з церебральним паралічем,

епілепсією, іншими ураженнями центральної нервової системи, з комбінованим порушенням здійснюється у спеціальних школах, у багатопрофільних центрах реабілітації або за індивідуальними програмами. Таким дітям обов'язково надається спеціалізована допомога висококваліфікованими спеціалістами, включаючи консультативну допомогу сім'ї і додаткову підтримку в школі.

Недостатньо вивченим та непроаналізованим на цей період розвитку спеціальної освіти залишається питання морального аспекту освітньої інтеграції. Навколо цієї проблеми ведуться дебати та інтенсивна полеміка щодо позитивних і негативних наслідків освітньої інтеграції. Дуже добре, що дітям з порушеннями у розвитку надається право навчатися у середовищі здорових ровесників за місцем проживання, завдяки чому долається ізоляція дитини від сім'ї і соціуму, розширюються соціальні контакти з дітьми та дорослими, істотно змінюються стереотипи їх поведінки, соціальної комунікації. У сукупності це гарантує вищий ступінь спеціальної активності та адаптованості таких осіб, самостійності і незалежності, вищий рівень інтеграції в соціум, що й дозволяє їм стати повноцінними учасниками у стандартних соціокультурних умовах.

Одночасно з цим серед батьків, представників галузі спеціальна освіта, вчених, назривала незадоволеність підходами, що стосуються концептуальних засад модернізації освіти, можливостей впливу інновацій на соціалізацію дітей, висловлюється невпевненість у тому, чи здатна загальноосвітня школа реалізувати на належному рівні навчання дітей з порушеннями у розвитку в умовах масової школи. Під сумнів також бралось питання, чи не впливатиме негативно спільне навчання на розвиток більшості учнів. Висловлюється стурбованість стосовно можливої втрати набутого впродовж багатьох років досвіду спеціальної освіти, зокрема досвіду надання спеціальних освітніх послуг.

Як засвідчує досвід європейських країн, компроміс у розв'язанні цієї проблеми проявлявся у тому, що в масові школи (звичайні і спеціальні класи) інтегрувалася більшість дітей з незначними порушеннями розвитку (фізично і психічно ослаблені, дезадаптовані, із затримкою психічного розвитку, з труднощами у навчанні, слабчучі, слабозорі), які за мовленнєвим розвитком і пізнавальною діяльністю наближаються до норми. Досвід європейських країн доводить, що такі діти успішно інтегруються як у плані власних досягнень, так і в плані позитивного впливу на успіх фізично здорових дітей у тому випадку, коли інтегрованому навчанню передувало проведення відповідних економічних, соціокультурних, правових, педагогічних, організаційних передумов перспектив і пріоритетів розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями.

Важливою у цьому контексті є проблема місця дитини з порушеннями у розвитку в колективі здорових ровесників, створення для неї психологічного комфорту, умов, за яких дитина не відчуває себе ізольованою від колективу. Як зазначає Н.М.Назарова, «проблема особистісного благополуччя дитини в умовах зміни соціальної ситуації розвитку інколи розв'язується не так-то й просто навіть тоді, коли дитина не має відхилень у розвитку. Дитина ж з обмеженими пізнавальними можливостями, потрапляючи в інше середовище, виявляється перед дуже складними особистісними проблемами (проблема спілкування, соціальної взаємодії, соціальної ідентифікації та ін.), які не завжди легкі для розв'язання і звичайному учню» (Спеціальна педагогіка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений /За ред./ Н.М.Назаровой. 2-е издание, стереотип. М.:Издательский центр «Академия» - 2002. – 400с. – С.362.)

Вибір шляху подальшої модернізації системи освіти дітей з психофізичними порушеннями залежатиме від стабільності освітньої політики, економічних можливостей держав, від ставлення суспільства в цілому до прав і можливостей таких осіб та створення умов, які мінімально обмежують вибір дітьми і їх батьками одного із можливих освітніх маршрутів: паралельної освітньої диференційованої системи чи об'єднання загальної і спеціальної системи в єдину.

УДК: 376 – 056.313.016:687

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ РОЗУМОВО ВІДСТАЛИХ УЧНІВ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Бондар Н.В.

Інститут корекційної педагогіки та психології
НПУ імені М.П.Драгоманова

У статті розглядається актуальна проблема розвитку зв'язного мовлення розумово відсталих учнів.

В статті розглядається актуальна проблема розвитку зв'язної мови умовно відсталих учнів.

Ключові слова: розумово відсталі учні, зв'язне мовлення, усне мовлення, писемне мовлення, розвиток мовлення.

Ключевые слова: умовно отсталые ученики, связанная речь, устная речь, письменная речь, развитие речи.

Keywords: mentally retarded students, connected speech, speaking, writing, language development.

Термін «зв'язне мовлення» в методичній літературі включає в себе два основних поняття. Під зв'язним мовленням розуміється: 1) процес, діяльність того, хто говорить або пише - довготривалий, логічний, зв'язний виклад системи думок, знань однією особою, а також – 2) продукт (результат) цієї діяльності – висловлювання, яке характеризується наявністю певного внутрішнього (смыслового), зовнішнього (мовного) та конструктивного (структурного) зв'язку окремих його частин.

У процесі формування зв'язного мовлення учнів будь-якого типу шкіл значна увага приділяється розробці засобів навчання, зокрема, переказам та творам, які ще відомий мовознавець, фахівець з методики російської мови Ф.І. Буслаєв відносив до вправ «вищого порядку». Проте, як самостійна галузь зі своїм змістом роботи розділ «Розвиток зв'язного мовлення» став складатись тільки тоді, коли в науці з'явилась теорія М.І.Жинкіна про попередній синтез, який знаходиться в